

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LV	Бр. 1–2	Стр. 1–256	Нови Сад	2009
UDK 37				YU ISSN 0553-4569	

САДРЖАЈ

Страна

Академик Јован Ђорђевић: Предвиђања и претпоставке о школи будућности ----- 5
ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Академик Душан М. Савићевић: Варвари високе технологије – наука и образовање ----- 19

Др Слађана Зуковић: Функционалност савремене породице и верска настава
као ресурс њеног оснаживања ----- 33

Др Мирча Маран: Културне прилике код Румуна у Банату 1945–1952. ----- 48

Др Жељко Калуђеровић: Аутономност Новосадске гимназије у креирању
наставе филозофије у XIX и почетком XX века ----- 59

Др Миролjub Ивановић: Структурални морфолошки модел адолесцената ----- 73
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Драгољуб Херцег, др Ђорђе Херцег: Скаларни производ и приближна интеграција --- 88

Мр Татјана Глушац: Повратна информација као подстицај при учењу писања у
средњошколској настави енглеског језика ----- 103

Јагода Топалов, мр Биљана Радић-Бојанић: Емпатија у настави
страног језика као последица глобализацијских токова ----- 115

Милка Марковић: Творба речи у енглеском језику: афиксација ----- 125

Мр Мирјана Никлановић, др Томка Миљановић: Иновативни модели
наставе биологије и заштита животне средине ----- 131

Мр Љиљана Пижурица: Приказ дидактичких димензија активности ученика
и наставника у моделу вишефронталне наставе ----- 141

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Наташа Стурза Милић: Сагледавање моторичког развоја предшколске деце ----- 155

ПСИХОЛОГИЈА

Др Аурел А. Божин: Развојна психологија: Историјски осврт на једну
базичну психолошку дисциплину ----- 169

Мр Јелица Петровић: Стили преваладавања аверзивних емоција
у раној адолесценцији ----- 191

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

Милена Видановић: Савремени приступ настави у комбинованом одељењу ----- 206

Јелена Павловић: Мале школе ----- 213

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Ђоко Г. Марковић: Један карактеристични примјер полиформног рјешавања
конструктивног задатка у настави математике средње школе ----- 228

Мр Ивица Станић: Трач и оговарање – од забаве до клевете ----- 235

CONTENTS

Academician Jovan Đorđević: Predictions and Assumptions about the School of Future ----	5
---	---

VIEWS AND OPINIONS

Academician Dušan M. Savićević: Barbarians of High Technology – Science and Education -----	19
Slađana Zuković, Ph. D.: Functionality of Modern Family and Teaching Religion as a Resource of Its Strengthening -----	33
Mirča Maran, Ph. D.: Cultural Settings of Romanians in Banat 1945–1952 -----	48
Željko Kaluđerović, Ph. D.: Autonomy of Novosadska Grammar School in Teaching Philosophy in the 19th Century and the Beginning of the 20th Century -----	59
Mirosljub Ivanović, Ph. D.: Adolescent’s Structural and Morphological Model -----	73

DIDACTICS AND METHODICS

Dragoslav Herceg, Ph. D., Đorđe Herceg, Ph. D.: Scalar Result and Approximate Integration -----	88
Tatjana Glušac, M. A.: Teaching English in Secondary School – Feedback as Stimulus for Teaching Writing -----	103
Jagoda Topalov, Biljana Radić-Bojanić, M. A.: Empathy in Teaching Foreign Language as a Result of Globalization -----	115
Milka Marković: Word Formation in English Language: Affixation -----	125
Mirjana Niklanović, M. A., Belgrade, prof. Tomka Miljanović, Ph. D.: Innovative Model of Teaching Biology -----	131
Ljiljana Pižurica, M. A.: Survey of Didactical Dimensions of Students and Teachers’ Activities in the Model of Multifrontal Teaching Activity -----	141

PRESCHOOL EDUCATION

Nataša Sturza Milić, Ph. D.: An Overview of the Development of Pre-Schooler’s Locomotor System -----	155
---	-----

PSYCHOLOGY

Aurel A. Božin, Ph. D.: Developmental Psychology: Historical Overview of One Fundamental Psychological Discipline -----	169
Jelica Petrović, M. A.: Different Approaches in Handling Negative Emotions in Early Adolescence -----	191

FROM OUR PRACTICE

Milena Vidanović: Modern Approach in Teaching Activity for Mixed Classes -----	206
Jelena Pavlović: Small Schools -----	213

FROM FOREIGN COUNTRIES

Đoko G. Marković, Ph. D.: Representative Example of Polymorph Solution of Constructive Assignment in Teaching Mathematics in Secondary School -----	228
Ivica Stanić, M. A.: Gossip and Backbiting – From Fun to Slander -----	235

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Јован Джорджевич: Предвидения и предположения о школе будущего -----	5
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	

Д-р Душан Савичевич: Варвары высокой технологии – наука и образование -----	19
Д-р Сладжана Зукович: Функциональность современной семьи и религиозное обучение в школе как источник её укрепления -----	33
Д-р Мирча Маран: Культурная обстановка у румын в Банате с 1945 до 1952 г. ---	48
Д-р Желько Калуджерович: Автономность Новисадской гимназии в определении процесса обучения философии в XIX и в начале XX века -----	59
Д-р Миролуб Иванович: Структурная морфологическая модель выпускников средних школ -----	73

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Д-р Драголюб Герцег, д-р Джордже Герцег: Складной производственный и приближительная интеграция -----	88
М-р Татьяна Глушац: Возвратная информация как стимул в изучении письма английского языка в средней школе -----	103
Ягода Топалов, м-р Биляна Радич-Боянич: Эмпатия в обучении иностранному языку как следствие глобализационных течений -----	115
Милка Маркович: Словообразование в английском языке: аффирмация -----	125
М-р Мирьяна Никланович, д-р Томка Милянович: Новаторские модели процесса обучения биологии и защита окружающей среды -----	131
М-р Лиляна Пижурица: Обзор дидактических димензий активности учеников и преподавателей в модели многофронтального процесса обучения -----	141

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Наташа Стурза Милич: Рассмотрение моторного развития детей дошкольного возраста -----	155
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Д-р Аурел А. Божин: Развивательная психология: исторический обзор одной фундаментальной психологической дисциплины -----	169
М-р Елица Петрович: Стили преодоления отрицательных эмоций в раннем подростковом возрасте -----	191

ИЗ НАШЕЙ ПРАКТИКИ

Милена Виданович: Современный подход процессу обучения в комбинированных классах -----	206
Елена Павлович: Небольшие школы -----	213

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Д-р Джоко Г. Маркович: Один специфический пример полиморфного решения конструктивного задания в обучении математике в средней школе -----	228
М-р Ивица Станич: Сплетни и оговоры – от забавы до клеветы -----	235

Академик Јован Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

37.018.4"20"
UDK 008.2
Прегледни чланак
Примљен: 30. I 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 5–18.

ПРЕДВИЂАЊА И ПРЕТПОСТАВКЕ О ШКОЛИ БУДУЋНОСТИ

Резиме

У раду се указује на сложеност и комплексност задатака који се постављају при одређивању физиономије и перспективе школе будућности. За то су, поред осталог, неопходна футуролошка предвиђања и прогностичка расуђивања, што представља веома сложен проблем. Бројни фактори и претпоставке имају утицаја на одређивање облика и перспективу ове школе. Међу њима се истичу: информатизација живота и друштва; формирање отвореног и модерног друштва; обликовање новог културног типа личности; спремност човека да учи и да се мења током читавог живота и радне делатности; обезбеђивање квалитетног образовања за све. Преовлађују схватања да се стратегија образовања у 21. веку може постићи остваривањем доступности, квалитета и ефикасности образовања. Аутор указује и на развојне тенденције, улогу и значај савремених наука и техника, међународне пројекте и истраживања, као и на теоријске радове који ће имати утицаја на развој будуће школе. Посебно се образлажу питања и проблеми: демократизације и хуманизације школе и образовања; промена разредно-часовног система; усмереност на усвајање базичних образовних компетенција које су неопходне свим ученицима; интердисциплинарност и мултидисциплинарност наставе и учења; индивидуализација и социјализација наставе; наставне методе и поступци које имају вишестрани утицај на ученике; примена технике и технологије и перманентно (доживотно) учење.

Кључне речи: футурологија, прогностика, будућност, промене, образовање и учење

Покушавајући да одредимо премисе, облике и садржаје система образовања и васпитања у школи у 21. веку налазимо се пред сложеним и веома комплексним задатком. Није довољно познавати искуства и резултате прошлости (теоријска и практична), већ је неопходно гледати у будућност узимајући у обзир нове појаве, проблеме и тенденције, својствене времену у коме живимо, као и

оног у будућности. Футуролошке претпоставке и прогностичка предвиђања у овој области не спадају у једноставне проблеме. Време у коме живимо може се окарактерисати не само већим убрзањем и променама у свим доменима живота и рада, већ и већим сложеностима, супротностима и противречностима од оних које познајемо. Стога су неопходна *футуролошка предвиђања*, посебно када се ради о педагогији, школи и образовању. Нагли развој науке, технике и технологије, друштва и његових бројних активности, све више нас усмеравају на другачији начин размишљања и *прогностичког расуђивања*. На граници педагогије и других, сродних дисциплина, развија се нова научна дисциплина – *дидактичка прогностика*, чији је задатак да се бави предвиђањима развоја школе и образовања у будућности (циљевима, задацима, садржајима, методама, проблемима рада и организације и сл), како би оно било усклађено са потребама и разним могућностима одређеног друштва (Гершунски и Пруха, 1979).

Ради се о *научним предвиђањима* у којима се користе специфичне и сложене методе и поступци. Дидактичка прогностика може ефикасно да предвиди *спољашњу страну* система образовања, а мање успешно *унутрашњу страну* која је значајнија за развој будућег друштва и школе. Међутим, будући да се сви аспекти и појединости не могу предвидети, могуће је означити *развојне тенденције* и перспективе. Може се указати на теорије учења, наставне облике и садржаје, структуру и организацију наставног процеса, стручне профиле наставника, примену наставних метода, средстава и поступака.

Научно-техничка револуција шездесетих и седамдесетих година прошлог века, техничко-технолошка револуција и усмеравање ка информативно оријентисаном друштву, седамдесетих и осамдесетих година, указале су на повећане и измењене захтеве према образовању. Наука и техника су подржале развој савремене цивилизације и прошириле су низ људских активности. Може се предвидети да ће се тај развој и даље одвијати у настојању да се пронађу одговори на низ фундаменталних питања која постоје у људском друштву. Проблем садржаја образовања и његово усклађивање са захтевима научно-техничког развоја постављају се данас у свим земљама као суштински и превасходни задаци савремене школе и образовања. Проблеми садржаја образовања добијају не само општедруштвени, већ и *глобални* карактер.

За одређивање школе будућности, школе 21. века, могу се користити радови стручњака (педагога, психолога, социолога и др) о проблемима развоја и перспективе школа и образовања крајем 20. века (Скаткина, Торстена, Костјашкина, Левина и др), као и савремени пројекти и радови експерата међународних организација као што су OECD, UNESCO и др.

У свету се остварује већи број истраживачких пројеката о проблему унапређивања квалитета и ефикасности школе и образовања. Поменућемо најзначајније: TIMSS (Third International Mathematic and Science Study) који спроводи међународна асоцијација за оцену школских постигнућа; PISA (Programme for International Student Assessment) истраживање које организује OECD, усмерено на оцену способности ученика да знања и умења стечена у школи примењују у

животним ситуацијама. Истраживања под насловом „Education for All“ је међународно истраживање Института за статистику у оквиру UNESCO-а, које треба да помогне унапређивању система образовања (ангажовање, контрола, надгледање, побољшавање закона и прописа и сл).

Непосредан утицај на подручја школе и образовања, савремена схватања о њиховом значају и квалитету, као и на професионалну делатност школе и наставника, утичу бројни фактори. Међу овим факторима посебно се издвајају следећи: информатизација укупног живота друштва; формирање отвореног, модерног и ефикасног друштва; формирање новог културног типа (склада) личности чије су битне карактеристике активност, одговорност и самоделатност; развијање иницијативе, независности и буђење интересовања људи; спремност човека да учи и да се мења током читавог живота и радне делатности; обезбеђивање квалитетног образовања за све, независно од социјалног статуса и материјалних могућности, услова живота породице, као и средине и места живљења. Актуелни проблеми који се намећу образовању у веку у коме живимо, умногоме ће одређивати физиономију и карактер школе будућности.

На почетку овог века школа се суочава са великим изазовима које покрећу друштво и развојне потребе ученика. Огроман *спољашњи* притисак врше друштвено-политичке промене, различите кризе, економски и привремени фактори, док су најпознатији чиниоци *унутрашњих промена* и притисака могућности и потреба *развоја* ученика, велики напредак наука, техника и технологије, незадовољство квалитетом и радом школе, као и односима који владају у њој.

Преовлађују схватања да се стратегија образовања у 21. веку може остварити реализовањем следећа три основна циља и принципа: *доступности квалитета и ефикасности*.

Развој школе у 21. веку представља свеобухватан и вишестран процес. Школа мења своју физиономију приближавајући се нивоу друштвених, политичких и педагошких захтева у епоси научне, техничке и технолошке револуције. Неке од важних тенденција светске педагогије о школи су: усмереност ка демократизацији школе и школског система; разноврсност и диференцијација образовања; хуманистичка усмереност; коришћење облика и метода наставе и васпитања које повећавају активност; самоиницијативност и самосталност ученика; осавремењавање разредно-часовно-предметног система; педагошко прилагођавање савремених техничко-технолошких средстава; веће повезивање школе, породице и ваншколских институција.

Превазилажење постојећих проблема и постизање квалитетних исхода у образовању и васпитању могуће је *напуштањем* онога што је застарело и превазиђено, *уношењем новог и ефикаснијег*, у виду нових садржаја, поступака и метода у раду школе и наставника.

Пажња педагога у овом веку биће усмерена на проблеме *демократизације и хуманизације* школе и образовања.

Демократизација омогућава право на образовање, већу самосталност и аутономију образовних институција, континуитет етапа и нивоа школовања, орга-

ниизацију наставе и образовног процеса који обезбеђује шире и потпуније стваралаштво личности, која слободно размишља, делује и одлучује, користећи своје потенцијале и афинитете.

Образовање у будућности ће се ослањати на идеје савремене хуманистичке психологије и педагогије, која ће се исказивати као потврђивање норми о уважавању личности, независно од узраста и социјалног порекла, са пријатељским односом према сваком, искључивање било које врсте насиља, отварање појединца према свету који се мења, ослањање на постигнућа претходних етапа развоја. Посебно ће бити прихваћено и остваривано схватање о појединцу као *јединствене, целовитој и комплексној* личности којој је неопходно омогућити да максимално остварује своје потенцијале и несметан и слободан развој.

Бројни друштвени и педагошки захтеви намећу *флексибилнију и савремену организацију* наставе и образовања у школи будућности. Поставља се питање неминовности корених промена разредно-часовно-предметног система организације рада. Овај систем не може бити искључиви начин рада у савременој школи и настави. Он затвара ученике у зидове учионице и школе, не омогућава промену места учења и проширивање круга искустава. И раније се указивало на позитивне могућности организовања наставе са групама од 5–10 ученика (и мањим бројем), рада у паровима, спајања већег броја одељења једног разреда, стварање међурезредних колектива са допунским радом, а све већи значај се придавао раду у лабораторијама, радионицама, кабинетима, школским газдинствима и сл, као и посебним могућностима резредних и ванрезредних облика рада.

У савременим условима резредно-часовни систем ће се развијати, усавршавати и преображавати у *резредно-кабинетски* и *резредно-полиморфни систем*. Ради се о настави у посебно припремљеним кабинетима и радионицама, опремљеним савременим техничким средствима и училима (компјутерима, лабораторијском опремом, разним алатима и прибором). Прелажење ученика из једног кабинета у други, омогућиће стварање психолошких промена сазнавања ученика и нове видове интелектуалног рада. Наставни час ће се претварати у основу образовног система, органски повезаног заједничким облицима који обезбеђују ширу и целовитију обраду. То ће систем и организацију наставе учинити полиморфном, са много различитих облика, што ће омогућити веће уопштавање у оквиру целог образовног система. Његову суштину представљаће стварање микросистема, састављеног од основних и допунских форми (семинара, проверавања, испита, лабораторијског и практичног рада, слободног рада, рада у групама, секцијама, кружоцима, посете музејима, зоо-вртovima и низа могућности за учење у друштву који ће заједно чинити јединствене системе поучавања (наставе) и учења одређених наставних тема, јединица, целина и проблема). На тај начин се може обезбедити практично учење и стицање животних искустава.

Један од релативно новијих облика организације наставног и образовног рада представљаће *тимска настава* чију суштину и основна обележја представљају: рад у великим и малим групама, индивидуални и индивидуализовани рад, што омогућава флексибилнију организацију и флексибилније коришћење време-

на за рад и учење. Уместо 45-томинутног часа уводиће се тзв. модули различитих трајања и комбинација, зависно од постављених циљева и задатака, специфичности узраста, садржаја и задатака наставе и учења.

Неки педагози (пољски педагог А. Левин, на пример) указују да промене разредно-часовног система могу ићи и много даље. Сматрају да је оправдано и целисходно одустајање од вештачке 45-томинутне дужине часа и омогућавање наставницима веће слободе коришћења читавог временског блока предвиђеног за дати наставни предмет. Наставници би при том и даље одговарали за успешно организовање и остваривање наставног програма, али би били мање ограничени у својим организационим наставним и дидактичко-методичким поступцима.

За разлику од традиционалних наставних програма, образовних и васпитних садржаја у којима се наглашава меморисање на рачун мишљења, више се захтева конформизам и прилагођавање, него критичност и флексибилност. Један од значајних задатака савремене школе и образовања биће усмерен на усвајање *базичних образовних компетенција* које обезбеђују формирање основних знања и навика учења, развијање сазнајних и комуникационих способности и стицање основа културе понашања. Настава ће бити усмерена ка упознавању, разумевању, усвајању *основних и суштинских* појмова и принципа који чине *структуру* одређене научно-наставне дисциплине. Биће неопходно да се у њима издвоје битне, суштинске, значајне карактеристичне ознаке и обележја, којима би се потпуније и ефикасније подстицао развој и васпитање мишљења.

Концепција избора наставних садржаја у будућој школи, као што је наглашено, истиче улогу *базичних и суштинских знања* потребних *свим* ученицима. Ова знања су *базична (основна)* зато што треба да обезбеде неопходну основу (базу) која ће касније бити допуњена и обогаћивана новим и сложенијим знањима. Она ученицима треба да обезбеди *појмовне и методолошке основе* како би успешно могли да наставе самостално учење, развој и напредовање. Ова знања су такође и *суштинска* зато што су предвиђена да обезбеде даље успешно учење у социјалном и културном животу, што представља *право и потребу* сваког појединца.

Развој савремене науке указује и на неке аспекте јединственог прилаза одређивања садржаја образовања. У појединим научним дисциплинама откривају се нове чињенице и идеје, формирају се нове области знања и истраживања. Долази до граничне повезаности и преплитања између раније оформљених наука и подручја знања као што су, на пример, биохемија, биофизика, кибернетика, молекуларна биологија, атомистика, астронаутика и др. Математика све више брише границе јединствене дисциплине и продире не само у егзактне и техничке науке, већ и у подручје друштвених и хуманистичких наука. Паралелно с тим тече и процес генерализације у науци: бројне чињенице, појмови, методе укључују се у нове теорије, уопштавају се и постају основа синтеза претходно изолованих појава.

Излагање наставних садржаја као *структура* најбоља је одбрана од бујице безначајних појединости, другостепеног материјала, а за лакше, брже и ефикас-

није стварање генерализација. Чињенице ће бити биране и селектиране тако да наставни (образовни) процес, који ће бити све сличнији процесу истраживача, омогући самостално трагање за решењима и одговарајућом применом. Посебни значај има идеја о избору и утврђивању *оптималног обима* знања у оквиру појединих наставних предмета, за одговарајуће нивое и узрасте ученика (проблем оптимализације).

Програмски садржаји ће бити *флексибилнији, еластичнији и оријентациони*, како би омогућавали наставницима одређену слободу при избору наставних садржаја. Они ће се чешће ревидирати и припремати ученике за њихову *примену*.

Основне карактеристике новог квалитета образовања у 21. веку представљаће прелаз од репродуктивног ка *продуктивном* образовању, од статичног ка *динамичном*, од механичког ка *стваралачком*, од непроменљивог ка *оперативном*. Његове суштинске карактеристике представљаће *квалитет* и *ефикасност* образовања, као и његова *развијајућа функција*. Учење ће се карактерисати *истраживањима* и *проблемским прилазима* усмереним ка дубини, учењу са откривањем, а посебно ка *развоју* и *подстицању мишљења*.

Посебан задатак наставника ће бити да знања и вештине предвиђене наставним програмом, претворе у *образце* и *вежбе* које би одговарале *развојним могућностима* и *потребама* ученика. Овај сложен, али и значајан задатак, мора поћи од тога да се *ученици ослободе стрепњи*, да им се садржаји појединих предмета што више приближе и да их подстакну како би им постали блиски, омогућавали *примену*, као нешто што се подржава у редовном школском раду.

Реформе образовања и наставних програма у свету показују извесне заједничке тенденције. Као посебно значајне издвајају се следеће: *допуњавање* садржаја појединих дисциплина значајним достигнућима савремене науке; *ослобађање* предмета од обиља чињеница, детаља, података и описа („магационирање знања“); *структурисање* и *хијерархија* образовних садржаја како би закони, принципи, правила, опште идеје заузели главно место; *проблемско третирање* различитих садржаја који омогућавају мењање стварности (друштвене и природне) посредством знања стечених у школи.

Нове и модификоване програмске садржаје треба *експериментално проверавати* на одговарајућим узорцима школа, ученика и наставника, у различитим срединама, а пре њихове масовне примене.

У настави школа у 21. веку биће израженија *интердисциплинарна настава* и *учење*, као и сагледавање, разумевање и предвиђање сложених односа. Као што се области знања шире, обogaђују и постају још више међусобно повезане, тако се све више поставља потреба за *мултидисциплинарним* решавањем проблема и доношењем одлука. На тај начин образовање ће омогућавати ученицима да стичу способност *алтернативних решавања* у светлу њихових последица, тако да ће се долазити до ширих димензија и комплексније слике о свету у коме живимо. У свом раду, школа ће користити бројне *модуларне варијанте* као што су: у математичким школама обједињавање физике, хемије и математике, у хуманистичким

школама – литературе, историје, уметности и сл. Школа ће, у ствари, представљати једну целину, део комплекса, док ће други део чинити савремене фабрике, истраживачки центри и лабораторије, пољопривредна добра, музеји, научни центри, атељеи и уметничке радионице и сл. То ће подизати и обогаћивати ниво образовања и учења према интересовањима, склоностима и способностима ученика. Према томе, организована настава ће се јављати као *део образовања*, у различитим периодима живота и рада појединаца, а ваншколско образовање ће се одвијати упоредо са активностима школе и тако постајати све значајније у савременој школи и цивилизацији.

Традиционална школа и настава су оспораване и критиковане и због тога што је главну пажњу придавала „просечним ученицима“, ученицима у „општем смислу“, а не појединцима. Из тога је пришао низ захтева за *индивидуализацијом наставе* и њено прилагођавање потребама и могућностима *различитих* ученика.

Један од основних захтева, циљева, задатака и принципа стратегијске модернизације образовања у нашем веку, према томе, представљаће *индивидуализација наставе и наставног процеса*, са разноврсним облицима образовних институција и програма.

Такође ће се водити рачуна о својствима ученика као што су: радозналост, потреба за активношћу, стицање искустава и сазнања истраживањем и посматрањем нових и непознатих предмета, појава, процеса и догађаја, што ће ученицима омогућити упознавање и откривање света у коме живе. О овоме се није водило рачуна у традиционалној школи, а често су се и гушиле ове природне потребе ученика. Ученицима је, међутим, потребно да што више посматрају, уочавају, анализирају, уопштавају, закључују, да бележе резултата свога рада, да постављају питања и о њима расправљају, да трагају за одговорима и решењима. Прави ефекат се постиже када настава *подстиче и усмерава* ученике ка већем и самосталнијем раду и учењу. Развој мишљења претпоставља слободно деловање менталних функција, а не интелектуални рад који је наметнут, под притиском, или је сведен на вербално понашање. Ментална структура детета разликује се од структуре одраслих и традиционална педагогија греша када у поучавању деце примењује логичка средства која им не одговарају зато што је „дечије разумевање реалности увек трансформисано његовим начинима сазнавања“ (J. Piaget).

Индивидуализација наставе води рачуна о различитим интелектуалним способностима ученика, њиховим могућностима и потребама, њиховим жељама, ритму њиховог рада и релативним варијантама, њиховим стварним реакцијама, као и о личним факторима који утичу на њихове активности и понашање.

Са дидактичког становишта индивидуализација може бити успешна у мери која омогућава ученицима да радом и личним активностима задовољавају извесне когнитивне и радне потребе. Индивидуализација више одговара потребама ученика па се може окарактерисати као хуманија од других поступака и облика наставе. Хуманизација овог облика наставе огледа се и у томе што наставници имају веће могућности и више времена да са ученицима расправљају, експери-

ментишу, постављају различита питања, задатке и проблеме, раде са појединцима, усмеравају их, чују њихове предлоге, упознају њихове потребе и могућности, интересовања итд. Овај облик наставе се може прилагодити на различите начине, различито се рангирати, а омогућава и велики број варијација.

Торстен Хусен, познати шведски психолог и педагог, сматра да ће се најрадикалнији преображај организације и метода рада у настави, у школама будућности, огледати у примени и развоју *потпуне индивидуализације*, на коју ће бити усмерена пажња већине наставника. Наставници ће утврђивати нивое знања, интелектуалне способности и могућности сваког ученика, бринути се да им се дају одговарајући садржаји, омогуће практични и адекватни поступци, пратити њихово напредовање и развој. Наставни рад ће бити организован тако да сваки ученик може радити у најповољнијим условима. Хусен сматра да идеал потпуне индивидуализоване наставе треба да укаже да правац деловања када школа прелази границе које је деле од „индустријске ере“. Хусен наглашава да треба тежити идеалу да се сваком ученику пружи и обезбеди оно што је некада била привилегија аристократије.

Успех и неуспех у настави одређиваће ће се на основу појединачних резултата и постигнућа, а не упоређивањем са другим ученицима.

Мотивација и спремност за учење представљаће суштинске елементе на основу којих ће се утврђивати где, када и како треба да се обезбеди индивидуализовано поучавање и учење. Ученици ће најбоље учити када су њихова искуства, бар делимично, самодиригована, а не када се строго намећу од стране других.

Изложена указивања о могућностима индивидуализације, међутим, не значе да она може да исцрпи све могућности учења, између осталог и зато што се интелектуално образовање не сме посматрати једнострано, изоловано и апстрактно.

Треба имати у виду да човек поред интелекта има и вољу и осећања. Човек не представља изолованог појединца, затвореног у себе, ни монаду у Лајбницовом смислу. Интелектуално образовање се не може издвојити као аутономна и затворена целина, већ повезати са васпитањем воље и моралним васпитањем. Јединствени процес структурисања и унапређивања људске личности има у виду и потребу за остваривањем *социјализације*. При томе је неопходно дистанцирање од екстремних индивидуализација и претераних социјализација.

Човек живи у заједници и живот у групи га инспирише. У животу групе он остварује своју *личност*, остварујући је као *индивидуална личност*. То је заправо личност као *слободни субјект* који за време свог прилагођавања друштвеном животу и ангажовања у њему, задржава способност интелектуалног и моралног реаговања на друштво. Личност је, у ствари, појединац који је, без обзира на околности, у стању да буде *оно што јесте*, да не размишља како то други чине, прихватајући општедруштвено мишљење, већ је у стању да друштвеном схватању, када је то потребно, супротстави своје *личне* погледе, схватања и убеђења.

У процесу социјализације појединац се обogaћује друштвеним искуством, *индивидуализује се, постаје личност* (индивидуа), претварајући могућност и

способности да не буде само објект, већ и *субјект* социјалног деловања: у делатности остварује значајно приближавање мотивационе сфере других људи и утиче на њихову социјализацију.

У школи будућности примењиваће се методе која имају *вишестрани утицај* на ученика и њихов развој. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се пасивно знање *преображава у активно*, а погодне су и за *откривање нових знања* и њихову *примену у акцији*. Оба ова услова испуњавају *проблемске методе*. Ове методе усмеравају ученика на анализу стања путем постављања проблемских задатака, издвајања података који су већ познати, формулисање претпоставки, као и евентуално решавање проблема. Радње које се одвијају током овог процеса дешавају се на основу три нивоа сазнања: на нивоу *чињеница* (када се траже емпиријски подаци), нивоу *модела* (када се покушавају стварати модели, системи и познате везе и односи међу њима, уз њихову допуну елементима и везама које је ученик сам открио) и модели *теорије* (када се формулишу правила и обављају уопштавање у процесу решавања проблема зависности, у виду норми, принципа, правилности и сл). У овом случају нема опасности да се ученик оптерети детаљима, појединоствима, да „магационира“ податке и чињенице зато што карактер задатака који одговарају решавању проблема усмерава га да прелази са *детаља* на *моделе*, а са ових на *теорије*. Теоријска правила, затим, захтевају схватања у облику модела или одређених конкретизација.

Мисаони процеси ученика биће покренути када из сложене ситуације успеју да уоче и издвоје чињенице, везе и односе које имају, или могу имати, одлучујући значај за решавање одређених задатака или проблема. Решавање проблема подразумева *релативно самостално* откривање законитости, а такође и пружање могућности ученицима да дођу до оригиналних и креативних открића и решења, макар и у релативном смислу. Без овога ученици најчешће пасивно усвајају градиво. У васпитно-образовном смислу није у питању значај добијања одређених резултата, субјективно откривање истине, већ *процес* истраживања који ученицима омогућава да *сами*, према својим могућностима, примењују одређене поступке у *самосталном* стицању и усвајању знања и његовој примени.

Лав Виготски, родоначелник познате московске школе, указује да је у настави далеко важније научити дете да *мисли* него му саопштавати ова или она знања. Погрешно је схватање да је неопходно обезбедити максималну очигледност и олакшати усвајање наставне материје. Напротив, потребно је створити што већи број тешкоћа за дете „као полазних основа за његово мишљење“, јер „мишљење увек настаје из тешкоћа“.

• Примена савремених техника и наставних средстава омогућава интензивнији, подстицајнији и самосталнији рад ученика, активнију улогу у сазнавању, као и развијање способности самосталног учења (самоучења). Савремена средства и технике (компјутери, интернет и сл) на стваралачки начин обједињавају како функцију *преношења*, тако и функцију *усвајања* знања путем организованог и смишљеног рада наставника и *активне* улоге ученика. Савремена средства не представљају само преношење знања и учење, већ и међусобно *стваралачко*

преплитање у коме је настава једанпут основа за стваралачко учешће ученика, а други пут је стваралачки рад ученика основа за даље кораке у настави.

У време које је пред нама, средства која *штеде време, економишу га и рационализују*, наћи ће већу примену у раду школе, наставника и ученика. Она ће обухватити како апарате (hardware), тако и програме (software).

Промениће се и улога и функција уџбеника. Не губећи своју основну улогу (систематизовање елементарних појмова из одговарајућих научно-наставних предмета и дисциплина) уџбеници ће бити потискивани од стране ваншколских извора информација и допуњавање се различитим додатним публикацијама. Већи значај ће добити улога и функција школских библиотека, њихова промењена функција, карактер и задаци. Библиотеке ће престати да буду само збирке књига и штампаног материјала и промениће се у својеврсне читаонице, кабинете, радионице, снабдеване компјутерима, телевизорима, апаратима за копирање и умножавање, тематским албумима, касетама, атласима, енциклопедијама, речницима, видео-рикордерима и сл.

Савремена учила и медији обезбедиће више времена за разговоре и расправе, опите, вежбања, различита процењивања, флексибилније прилазе у стицању различитих информација. У значајној мери то ће допринети диференцијацији и индивидуализацији рада и учења, утицаће на повећавање дидактичко-методичке разноврсности у наставном процесу и подстицајно деловати на ученике.

Примењујући, на пример, компјутер као наставно средство, наставник може организовати наставни процес на уобичајени начин са разликом што то сада није „дијалог“ са разредом, већ „тријалог“ између наставника, ученика и компјутера који, подржан одговарајућим програмом, у значајној мери проширује могућности наставника и ученика у новој, измењеној пракси усвајања наставних садржаја, што мења и суштину саме наставе.

Примена у пракси савремених средстава и информативних техника, увођење електронских комуникација и интермедија поставља нове, промењене захтеве наставницима, промене у односима са ученицима, повећану аутономију ученика, другачији начин сазнавања и усвајања знања и умења, измењене методе наставе и учења, сарадничко учење, као и промењену контролу и начине оцењивања.

Неопходно је имати у виду да школа не сме да се подреди техници и технологији, већ да помогне ученицима да схвате њене могућности као и недовољности, како би је користили на најцелисходнији начин, уз неопходно савлађивање технике рада на тастатури, познавање програма за обраду текста, коришћење базе података, графикана, табела, разних симбола. Од технике се не сме очекивати више од онога што она може да пружи, али ни мање од онога што је она то објективно у стању.

Пијаже (J. Piaget) је седамдесетих година прошлог века критиковао традиционалну педагогију и наставнике указујући да су се они више бавили технологијом наставе, а много мање дететом и разумевањем детета, што је довело до

непродуктивне, јалове педагогије, када деца уче напамет градиво за које одрасли сматрају да је важно да управо то усвоје и науче.

- У школи 21. века на ученике ће се гледати *вишедимензионално* и наглашаваће се перспективе идентификације сваког доброг индивидуалног предлога, иницијативе и потенцијала ученика. Развијаће се активности које имају карактеристике *подстицања, оригиналности, оштроумности и креативности* ученика, који су повезани са актуелном ситуацијом ученика, школе и одговарајуће друштвене средине. Настојаће се да школа постане институција која ће подстицати сарадњу са породицом и друштвеном средином, биће отворена према спољашњем свету, подстицаће могућности сазнања и учења, стицање неопходних искустава и развој креативности.

- У досадашњем развоју друштва школа је била скоро једина институција за стицање организованог знања и образовања. Она је иницирала те процесе и скоро их је у целини остваривала сопственим снагама. У овом веку она ће све више губити такав положај, улогу и могућности. Ученици већ сада долазе у школу са значајним фондом знања која им омогућавају савремена техничко-технолошка средства и масовне комуникације. У 21. веку улога школа ће се састојати у томе да помогне ученицима да стичу неопходна знања, вештине и спретности, ставове и вредности, слику о себи, што је неопходно за даље, продужено *доживотно учење*.

Не може се сматрати да целовито образовање може бити остварено *само у школи*, па би нагласак требало стављати на култивисање основних квалитета доживотног учења. У савременом друштву човек се налази пред неопходношћу да учи, *стиче знања током целог живота*, а да би се то остварило потребне су му одређене навике и нова својства. Личност која је оријентисана на самосазнавање, биће најбоље оспособљена за нове облике и савладавање кризе. образовање је неопходно оријентисати ка будућности, развијању иницијативе и независности, спремности за усвајање нових облика активности, буђење интересовања и продубљивање мотива за што ефикасније учење, самообразовање и самоваспитање, оспособљавање да се самостално мисли, закључује, решавају тешкоће и проблеми, а посебно да се користе значајни извори и могућности паралелног и алтернативног образовања и учења.

Да би се омогућило успешно и перманентно образовање, неопходно је обезбедити *интеграцију услова учења* и у „вертикалном“ и у „хоризонталном“ смеру. На тај начин учење ће бити остваривано као део *континуитета и ланца у сазнавању*, који је почео раније, у младости, а не прекида се ни у будућности (вертикална интеграција), али и као део *мреже сазнавања и учења* која се проширују у друге мреже (хоризонтална интеграција). Та мрежа обухвата не само педагошке услове и могућности (читаонице, библиотеке, музеје, изложбе, концерте и сл) већ и породицу, радне активности, рекреацију, хобије, друштвене организације, спортске и друштвене активности (према: Д. Савићевић).

Савремене тенденције и схватања о *друштву које учи* све ће више долазити до изражаја у савременој култури и цивилизацији.

Нове функције школе захтевају и други тип и другачије улоге наставника. Свакако, дидактичко и педагошко руковођење остаје фундаментално у професији наставника, али се особености његових активности *битно мењају*. Наставник није више особа која само „предаје“, „држи часове“, „контролише“ и „оцењује“, он је више личност која организује, осмишљава, подстиче, вреднује различите процесе наставе и учења и зна, када је то потребно, да примени *стратегије компензације* и да ослободи потенцијалне способности и могућности својих ученика.

У савременом друштву брзих и честих промена, улога и функција наставника је, пре свега, резултат промењених и другачијих погледа на укупне процесе васпитања и образовања, у чијем остваривању он обавезно учествује. Наставник је све више *посредник* између ученика и знања која долазе из бројних и различитих извора. Због тога је неопходно да педагошко образовање наставника и његово припремање за позив обезбеде услове за што веће остваривање његове *професионалне стручности и компетентности*.

Литература

America 2000, An Education Strategy, Sourcebook.

Джуринский, А. Н. (1999): *Развитие образования в современном мире*, Москва, „Владос“.

Ђорђевић, Јован (1993): *Друштвене промене и промене у садржајима и структури образовања*, Васпитање и образовање у будућности, Педагошки факултет, Петриња.

Ђорђевић, Јован (2000): *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Учитељски факултет, Београд.

Ђорђевић, Јован (1986): *Савремени проблеми наставе и њене перспективе*, Настава и васпитање, Београд.

Ђорђевић, Јован (2008): *Личност и функција наставника у савременом друштву и усавршавање наставника*, образовање и усавршавање наставника, Учитељски факултет, Ужице.

Education for All Indicators (2001), Expert Group Meeting, UNESCO, Paris.

Torsten Husen (1974): *Oswiata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa.

Kostiachine, E. G. (1980): URSS, L'ecole de l'an 2000, UNESCO, Perspectives, vol. X, № 4.

Колектив аутора (2004): *Квалитетно образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији*. Одељење за стратегију развоја образовања, Министарство просвете и спорта Србије, Београд.

Котова, С. А., Граничина, О. А., Савинова, Л. Ју. (2007): *Начално је „образование для всех“ в контексте програм Юнеско: Росискоје виденије*, Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Lewin, Aleksander (1983): *System Wychowania a tworczosc pedagogiczna*, PWN, Warszawa.

- Лихачев, Б. Т. (1993): *Педагогика*, „Прометеј“, Москва.
- Миронов, В. Б. (1990): *Век образования*, „Педагогика“, Москва.
- Métais Le Joanna (2003): *International Trends in Primary Education*, INCA, Thematic Study № 9.
- Пискунова, Е. В. (2007): *Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: Опыт России*, Изд. РПГУ, им. Герцена, Санкт-Петербург.
- Савичевић, Душан (2006): *Особенности учења одраслих*, Завод за уџбенике Србије, Београд.
- Скаткин, М. Н. (1974): *О школе будущего*, Знание, Москва.
- The Model for Japanese Education in the perspective of the 21st Century*, Central Council for Education, 1996.

Academician Jovan Đorđević, Belgrade

PREDICTIONS AND ASSUMPTIONS ABOUT THE SCHOOL OF FUTURE

Summary

The paper discusses major difficulties of a challenging task of determining physiognomy and perspective of the school of future. Therefore, a sense of anticipation and prediction of future growth is obviously needed and thus, it poses a serious problem. Numerous factors and assumptions shape the form and perspective of the school of future. The most prominent are: life and society highly dependent on information, modern and open society, modern type of personality, determination for lifelong learning, excellent education for everybody. The most encouraging reflections emphasize the fact that education strategy of the 21st century can be adopted through education accessibility, quality and efficiency. The author points out developmental trends, the role and significance of modern science and technology, international projects and researches as well as theoretical researches which will influence the school of future. The following issues and problems are particularly discussed: school democracy and humanization, refinements of class and hour system, focus on basic education competences which are compulsory for pupils, interdisciplinary and multidisciplinary approach to the teaching activity and learning, individually oriented teaching activity and its socialization, teaching methodology and approach with combined impact on pupils, application of modern technology and lifelong education.

Key words: researching future, forecasting, future, changes, education, learning

Академик д-р Йован Джорджевич, Белград

ПРЕДВИДЕНИЯ И ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ О ШКОЛЕ БУДУЩЕГО

Резюме

В настоящей работе автор указывает на сложность и комплексность предстоящих задач при определении физиономии и перспективы школы в будущем. Для этого, кроме всего другого, необходимы футуристические предвидения и прогнозирующие рассуждения, а это является сложной проглемой. Многочисленные факторы и предположения оказывают влияние на определение формы и перспективы такой школы. Среди них выдвигаются следующие: информированность о жизни и обществе; формирование открытого и современного общества; формирование нового культурного образа личности; готовность человека учиться и меняться в течение всей своей жизни и работы; обеспечение качественного образования для всех. Преобладают мнения, что стратегию образования в 21 веке можно осуществить реализацией *доступности, качества и эффективности* образования. Автор указывает на тенденции развития, роль и значение современных наук и техник, международные проекты и исследования и на теоретические работы которые окажут влияние на развитие будущей школы. В особенности автор толкует следующие проблемы и вопросы: демократизации и гуманизации школы и образования; изменение системы класса и уроков; направление к условию *фундаментальных* образовательных компетенций, нужных *всем* ученикам; интердисциплинарный и мультидисциплинарный характеры процесса обучения и учения; индивидуализация и социализация процесса обучения; учебные методы и поступки имеющие всестороннее влияние на учеников; применение современной техники и технологии и пожизненное образование.

Опорные слова: футурология, прогноз, будущее, трансформации, образование и учение

Академик Душан М. Савићевић
Српска академија образовања
Београд

327(497.11)"1999"

UDK 37.035

Прегледни чланак

Примљен: 26. III 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 19–32.

ВАРВАРИ ВИСОКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ – НАУКА И ОБРАЗОВАЊЕ¹

Резиме

Обележено је десет година агресије на СР Југославију. У јеку најжешћих бомбардовања Београда и Србије замољен сам да на Трибини Филозофског факултета говорим о релацијама агресије – науке и образовања. Прошло је од тада десет година и одлучио сам да текст (без измене) учиним доступним широј образовној и културној јавности. У тексту се полази од тезе да наука и образовање које формирају духовност народа нису неутрални. Агресија на нашу земљу поставила је пред наше народе кључно питање: како да спољне губитке претворимо у „унутрашње добитке“. За то су потребна три кључна елемента: учење, рад и штедња. Нарочито је значајно да се осветле чиниоци који утичу на образовање и културу.

Кључне речи: агресија, наука, образовање, култура, учење, рад, штедња

Беспримерну агресију НАТО алијансе извршену на нашу земљу повезујемо са науком и са њеним местом у развоју, па и са деструкцијом цивилизације. Наука и научници не могу никако бити амнестирани за све патње које је човечанство доживело у XX веку. И у Првом светском рату и у Другом светском рату, па и у регионалним и локалним ратовима који су се водили у свету после 1945. године, научници и њихови резултати допринели су убијању и „пацификовању“ милиона људи широм наше планете. Од 1945. године бројне противуречности у свету решаване су путем насиља и ратова. Од тада до деведесетих година убијено је 20 милиона људи у 150 локалних и регионалних ратова који су се водили

¹ Саопштено на Трибини Филозофског факултета у Београду 27. маја 1999. године

широм света. Зашто смо критични према науци и научницима када разматрамо катастрофалне последице разарања цивилизације, уништавање њених духовних тековина и масовног убијања људи? Из простог разлога што су научници свој ум и резултате истраживања ставили на располагање војно-индустријској и политичкој олигархији без обзира на њихов политички профил. Најпознатији научници из области друштвених наука (да не помињемо оне из области природних и техничких наука) били су мозак војних штабова појединих земаља. Парадокс се састоји у томе да су ратови подстицали развој науке, али не за добробит човека и човечанства, већ за њихово уништавање и за оспособљавање једних ради уништавања других или превласти над другима. Да поменемо само испитивање менталних способности војника америчке војске у Првом и Другом светском рату. Сетимо се нама познатог Гилфорда, чија су дела преведена и у нас, а који је у Другом светском рату руководио Психолошким одељењем ваздухопловства и вршио значајна психо-техничка истраживања која су омогућила прикупљање података за његову студију *Тродимензионална структура интелекта*. Слична истраживања у војне сврхе вршена су у неким европским земљама: Енглеској, Швајцарској, Шведској. У тим истраживањима огледали су се Барт (Burt), Роџер (Roger), Вернон (Vernon), Хусен (Husen), Болт (Boalt) и други. Да не помињемо истраживања и експерименте у области нуклеарне енергије у Америци и бившем Совјетском Савезу. Оваква истраживања не само да су допринела развоју методологије, већ су њихови резултати коришћени у решавању војних проблема, у усавршавању оружја и оруђа за уништавање човека. Примери се могу навести и из других области. Тако је познати андрагошки мислилац Линдеман после 1945. године био саветник Британске армије за образовање. Оваква и слична истраживања у војне сврхе учвршћују нас у уверењу да наука није неутрална, већ да служи интересима оних кругова, који имају моћ (економску, политичку, војну). Технологија коју је произвела наука служи за одржавање и проширивање такве моћи: локалне, регионалне и глобалне. Данас у САД према подацима, две трећине истраживачког и развојног потенцијала ангажовано је за потребе војске и наоружања. Десетине хиљада америчких фирми финансирано је од стране Пентагона, а према подацима стотине хиљада фирми повезано је за војни програм Америке. Рат и припремање за рат постао је профитабилан бизнис Америке. Он умножава капитал. Проширивање НАТО је за Америку профитабилно, јер новопридошли морају да се снабдеју војном технологијом коју производи Америка.

У целини посматрано наука је пала на испиту моралности и хуманизма. Јаз између резултата истраживања и моралности (моралних димензија) све се више продубљује на штету оних (посебно малих народа) који са таквом технологијом не располажу. Примера у свету има доста, а најупечатљивији пример је бесрамна агресија НАТО алијансе на нашу земљу. Светски моћници оличени у агресивној алијанси НАТО не бирају средства нити оружје да униште једну земљу само зато што је спремна да брани своју слободу и независност. Та средства су технолошка, од којих се нека први пут употребљавају на нашим просторима, али нису ништа мање опасна ни она која спадају у сферу манипулације, демагогије, завођења

свог и светског јавног мњења да би доказали да се они боре за своје вредности, које подижу на ниво вредности целокупног човечанства. Моћници у вези са агресијом на Југославију изјављују да они ратују за вредности, а не за територије. Али те вредности одређују они. Зато се у њиховој мисаоној структури глобализација изједначава са вестернизацијом, а вестернизација са американизацијом. Овакав начин мишљења ниподаштава, омаловажава, игнорише чињеницу да постоје и друге цивилизације и културе, које су вршиле и врше одређени утицај на развој човека и човечанства. Савремено образована личност мораће да уважава и друге културе и цивилизације: индијску, кинеску, јапанску, православну, као и веру, културу, филозофију и религију Оријента. То значи да је савремени човек приморан да учи и на изворима других култура и цивилизација. Проблем са којим се сусреће савремени човек и човечанство не могу се решавати само у оквирима једне културе и цивилизације, па било то и запада, односно америчка културе и филозофије човека. Опседнутост филозофијом моћи, предводничком улогом у свету, снагом технологије жели да наметне униформни начин мишљења и створи једнодимензионалног човека. У томе, нажалост, обилату помоћ пружила им је наука и образовање. И то не само у XX веку, већ те процесе можемо пратити још од појаве раног капитализма и почетака изградње светског економског система. Тај империјални дух присутан је у светској цивилизацији већ неколико векова, само што су се његови промотери мењали. Данас је оличен у империјалном понашању Америке. Економски колонијализам у виду идеја, иновација, знања, уверења, лиценци, патената са основним циљем да се извуче што више користи од јефтине радне снаге и на тај начин се умножи капитал. образовање се прилагођава таквом ширењу економске моћи. Сетимо се шта је било са образовањем у Немачкој после пораза фашизма 1945. године. Силе победнице, свака у свом делокругу окупације, наметнуле су своје системе образовања и учења. Тако се у Западној Немачкој развила групна динамика, сензитивити тренинг, убрзано стручно образовање, разни облици дискусије, као видови преваспитавања, а у Источној Немачкој образовање за колектив и у колективу и идеали васпитања практиковани у Совјетском Савезу. образовање је било у служби идеологије чија се природа и организација разликовала, али су циљеви били исти.

У наслову смо истакли „Варвари високе технологије“. Како се ова синтагма може разумети? Мислимо да не може без дубљег и темељнијег промишљања филозофије и природе образовања које се налази у основи америчких вредности и америчког стила живота заснованог на филозофији поседовања, на филозофији да се „има“, а не да се „постане“, буде стваралачка, критичка личност. У основи такве филозофије налази се прагматизам и екстремни бихевиоризам који је посебно дошао до изражаја у радовима Скинера (B. F. Skinner) чија је основна теза да људско понашање треба да буде обликовано и контролисано средином, јер су узалудни напори да се промени људска природа, да човек постане, да учи како да постане човек. Код Скинера смо сусрели појам *колатералност* који су амерички војни технолози уврстили у свој савремени речник. Суштина је у томе да оно што ми мислимо и осећамо, представља колатералне продукте наше ге-

нетичке и срединске историје. То су просто додатне чињенице. Какве то везе има са образовањем и учењем човека? Оваква филозофија, коју је развијао Скинер, непосредно је утицала на циљеве и организацију образовања и то не само у Америци, већ и у многим другим земљама. Његов експериментални рад са оперантним условљавњем, позитивним и негативним поткрепљивањем имао је приметан утицај на образовање. Он је био подлога за стварање једног новог правца у настави и дидактици познатог као *програмирана настава* о којој су се шездесетих и седамдесетих година писале студије и радиле докторске дисертације на универзитетима. Ова филозофија образовања и учења посебно је прихваћена у америчкој армији, где се предвиђа сваки корак који уски специјалиста и технолог треба да изврше. Од њега се не тражи размишљање нити однос према процесима и операцијама које су програмиране, већ само кретање од једног корака за другом који су унапред програмирани. Ако се у извршавању таквих операција погрешно, онда се то у „ратним играма“ назива „колатерална грешка“. Мисао и осећања које су такве грешке проузроковале не узбуђују или не допиру до њихове свести и савести. У томе се и најпотпуније изражава суштина синтагме: варвари високе технологије. Тако програмирани човек манифестује своју духовну осредњост и отупелост до кога га је довело специјалистичко знање. Он зна много ни о чему, о особености машине којом управља и понаша се у стилу пацова или голуба, који добијају поткрепљење у експерименталним лабораторијама. У таквом систему образовања идеал (циљ) није мислећи човек, већ програмирани човек. У визији варвара високе технологије нема ништа од грчког „*agete*“ изврсности, знања о томе шта је лепо и добро. Нема мотивације да се такмичи са другима у лепоти, разборитости, уметности, физичкој и интелектуалној изврности. Ако се и јави такав такмичарски дах у области културе или спорта, њега брзо дограби посебан слој менаџера и претвара га у бизнис. У таквом систему образовање и учење се своди на *тренинг*, *дрил*, а не на усвајање широк хуманистичких знања и оних вредности које су издржале историјску пробу цивилизације. Нема сумње да се и у нашем систему образовања инфилтрирала концепција *тренинга*, посебно у подручју образовања и учења одраслих у предузећима и њу ће бити потребно подврћи критичким промишљањима толико темељно, док се не допре до корена њене филозофије и разоткрије њена антихуманистичка оријентација. За технолошки програмираног човека све почиње од њега. Његова је мисао плитка, без историјских и компаративних димензија, без историјске еволуције и историјског континуитета, а то води до тривијалности и бесмислености у закључивању. То се не односи само на просечног човека, већ и на оне, који се баве или имају претензију да се баве науком, теоријом и уметношћу. Човек који је производ таквог образовања, који живи под снажним утицајем технологије етноцентризма сужава своје интелектуалне хоризонте. Он нема времена да се упознаје са делима историјске и књижевне вредности, већ му их индустрија издаваштва пружа у сажетој, дајцестираној форми. Такво образовање потхрањује индивидуализам у породици, фабрици, социјалној околини. Технолошки „хуманизам“ посматра човека као бројку, а не као биће са богатством различитих људских вредности. Позитивно

је оно што се може израчунати. Филозофија позитивизма преплављива је не само науку, већ и друштвени и културни живот у целини. Довољно је само погледати референце из ма које области људских знања и видети да се оне односе само на ауторе из енглеског говорног подручја. Шта се у тој области дешава у другим деловима света то не интересује етноцентристички помућене умове аутора. Све што се дешава, мисле они, створила је њихова средина. Разуме се да то сужава интелектуалне хоризонте и онемогућава упоређивање са резултатима створеним у другим културним просторима. Заслепљеност о моћи (свемоћи) да се влада, предводи, да се другима намећу властите вредности, води до неговања лажних осећања, уместо стварних саосећања са људским патњама. Чак и хуманитарне организације које проповедају и практикују помоћ другима, превозе оружје или се баве обавештајним радом, који води до убијања и страдања народа, којима хрле у помоћ. Примери из наше земље су довољно упечатљиви.

Филозофија да се „има“, а не да се „постане“ личност усмерава читав духовни живот западне цивилизације. Срећа човека и највеће вредности траже се у новцу. Ту радост за прибављеним новим стварима: аутомобилом, кућом, новом генерацијом компјутера, потхрањује се моћном рекламом од којих је најутицајнија она која долази преко малих екрана. Те спољне вредности нису у корелацији са унутрашњим вредностима, са духовношћу човека, богатством његових осећања, што ствара огромне проблеме и на интелектуалном и на физичком плану. Задовољство у материјалним добрима води до осиромашивања духовности личности. Филозофија „потрошачког друштва“ која се убрзано шири и на друге земље води до бројних проблема психичке и социјалне природе код свих генерација. Алтернатива није живот у сиромаштву, већ тражење равнотеже између концепције да се „има“ и концепције да се „постане“. Таква равнотежа претпоставља критичко ревалоризовање постојећих вредности, које служе као основе за циљеве образовања и учења, а ови последњи за избор садржаја и њихово обликовање у наставне планове и програме на свим нивоима и у свим областима образовања.

Ако компаративно посматрамо савремено образовање, лако ћемо уочити његове бројне противуречности. Оне нарочито долазе до изражаја у неформалном систему образовања и поларизовано је на оне, који „имају“ и оне који „немају“. Оно је диференцирано према класној припадности, припадности полу, етничкој припадности, припадности различитим културним окружењима и различитим образовним стратификацијама.

Друга половина XX века карактерисала се настојањима да се прихвати филозофија доживотног образовања. Таква филозофија има хуманистичку оријентацију. Заслуга припада UNESCO-у што је улагао напоре да се таква филозофија промовише. Осамдесетих година улога UNESCO-а почиње све више да слаби захваљујући повлачењу САД из чланства UNESCO-а. То је довело до смањења 25% буџета које су САД уплаћивале за UNESCO. САД се нису слагале са политиком UNESCO-а, која је више пажње поклањала онима, који „немају“ у поређењу са онима који „имају“. Западне индустријске земље следиле су политику и ставове САД и оснажиле улогу OECD-а у области образовања. Филозофија доживотног

образовања и њена имплементација тумачи се сада са једног другог становишта. У основи тог становишта је мисао да инвестирање у образовање значи инвестирање у „људски капитал“, да су такве инвестиције исплативе и воде до умножавања капитала. Образовање се јавља као економски императив. Потискује се демократска хуманистичка традиција, која је била доминантна крајем шездесетих година. Захтеви изражени у таквој хуманистичкој оријентацији имали су снажно социјалне корене и циљ да се путем образовања обезбеди већа социјална једнакост, пружи свима једнаке шансе у образовању. Циљало се на то да се путем образовања друштво демократизује. Ове две школе мишљења користиле су и различиту терминологију. Концепција коју је заступао UNESCO користила је термине „образовање“, „доживотно образовање“, „хуманистичко образовање“, „образовање одраслих“, док је концепција коју је заступао OECD користила термине „тренинг“, „обучавање“, „учење“, циљајући на одређена знања и вештине повезане са радом и компетентношћу обављања функције рада.

Савремени догађаји присиљавају нас да темељније промишљамо политичке и моралне димензије образовања. То до сада нисмо радили довољно темељно и систематски. Првенствено смо давали дидактичким димензијама. Морамо промишљати и функцију компетенције у области образовања. На то нас просто приморава окружење у којем живимо. Али циљ није само надметање, већ и сарадња међу појединцима, нацијама, државама и регионима. Компетенцију форсира тржишна економија. Економисти нам дугују осветљавање негативних страна тржишне економије. Студије на Западу истичу да су тржишна економија и демократија два кључна стуба западне цивилизације. Државе се приморавају да прихвате такве оријентацију. Ретко се истиче дихотомија између тржишне економије и демократије, посебно у односу на појединца, у односу на социјалне установе и заштиту права појединаца и посебних (маргиналних) група, на заштиту природних ресурса, на очувању човекове околине. Тржишна економија подстиче надметање, а самим тим и неједнакост, подстиче мобилност, стварање менаџерске елите која уместо појединца управља и усмерава капитал, занемарује солидарност као хуманистичку категорију, као битну карактеристику човека и његовог друштва. Зато је потребно тражење и налажење компромиса, обликовање инструмената који би ублажили негативне аспекте тржишне економије. У том смислу образовање и учење треба својим садржајима да буду усмерени не само на економску ефикасност већ и на развој човека као грађанина, на елиминисање великих разлика и противречности које постоје у савременом друштву, на слободном изражавању мишљења и слободном практиковању демократских алтернатива. Агресија земаља западне 'демократије' на Југославију распршила је илузије код већине наших грађана у такву демократију и слободу изражавања мишљења. Велико изненађење представља низак ниво моралне одговорности интелектуалних кругова земаља западне демократије. Како се могу разумети поступци припадника професије лекара који на апел Етичког комитета Српског лекарског друштва да заштите болнице и друге здравствене установе од разарања, остану глуви. Да ли је то страх за властити положај, страх од губитка привиле-

гија или потпуно затирање етичких корена професије коју практикују. Биће да су по среди властити интереси. Ми често превиђамо да светом владају интереси. Они доводе до подела, изазивају сталне антагонизме и тензије међу државама, нацијама и регионима. Представљају обману да Америка и друге земље НАТО алијансе желе да ратом против Југославије спрече „хуманитарну катастрофу“ на Косову и Метохији. Они просто желе да обезбеде и учврсте своје интересе. Косово и Метохија су само узгредне станице у експанзији овладавања ресурсима. То су основни циљеви, а не заштита људских права и спречавање „хуманитарне катастрофе“. Подаци са којима се располаже показују да 20% најбогатијег светског становништва користи 90% ресурса, док 20% сиромашног становништва користи 1% светских ресурса.

Нови начини мишљења (ако су они уопште нови) желе да се наметну остатку света. Тежи се хомогенизацији друштва под вођством једне империјалне технолошки најразвијеније силе. Тражи се да се прихвате њихови економски системи, начини производње, облици потрошње, врсте установа, квалитет и облици социјалног живота, културне димензије, до облика политичког организовања. Чак и онда када поједина друштва, националне заједнице и друштвене групе нису вољне да буду обухваћене таквом визијом развоја, затварају им се врата међународних финансијских и других установа, уводе санкције и осуђују на биолошко истребљење. Од њих се тражи да следе „моћне“, да прихвате њихове вредности и вредносне оријентације. То ствара регионалне, па и глобалне тензије. То су у ствари тензије између оних који „имају“ и оних који „немају“. На тој основи данас се поларизује савремени свет. Таква перцепција света има посебан утицај на образовање и културу појединих земаља, јер западни стил развоја просто не може бити парадигма за развој осталог дела света. Потребно је развијати елементе и компоненте плурализма, а посебно оног који се односи на образовање и културу. То из разлога што су образовање и култура дубоко укорениjeni у традицију, свест и посебне узорне појединих народа, изражавају њихово историјско биће. Они чији су историјски корени плитки упозоравају нас да се оканемо историје, посебно када је у питању Косово и Метохија. Величина духовности нашег народа и наше државне заједнице огледа се у томе што истичемо вредности наше прошлости и наших историјских корена. То никако не значи да треба да будемо заробљеници прошлости, да затварамо своје видике, јер образовање и наука не познају границе. Потпуније разумевање наше прошлости помаже нам да промишљеније обликујемо своју будућност. Окретање себи и својим коренима, промишљање и разумевање нашег историјског бића, никако не значи затварање у пароксијалне оквири, посебно не што се тиче науке и образовања. Учење и образовање ће нам помоћи да у хармонији живимо са другима, да разумемо друге и они да разумеју нас, иако нам језик, религија, историја, поглед на свет могу бити различити. Зашто би различитост била препрека заједничком живљењу. Они који желе да нам бомбама „хуманизују“ нити познају, нити разумеју нашу духовност, нашу прошлост и наше национално биће. То није „програмирано“ у њиховом тренингу. Они не познају и не разумеју вредности које су настале у другој социјалној

средини, у другом културном и цивилизацијском контексту. Они нису спремни да уче од других и са другима, већ само нуде своје вредности. Такви ставови и схватања, ако се прихвате, могу да униште нашу разноликост која произилази из наших историјских корена. Наша настојања да прихватимо вредности које имају општељудско, хуманистичко значење помаже нам да се integriшемо у европске и цивилизацијске токове. Таква интеграција не треба да значи губитак и нестанак нашег историјског бића, наше духовности, већ стварање простора, у заједници са другима за његово потпуније разумевање и испољавање. Образовање и учење помаже нам не само да сазнамо одакле долазимо и куда идемо, већ да разумемо и друге. Зато је потребно да утврдимо која су нам знања потребна за сутрашњи свет. Ови процеси су веома сложени и неће се у будућности дешавати без противуречности, посебно у условима доминације „моћних“. Агресија на Југославију јасно показује како наша браћа и мали и немоћни суседи следе „моћне“, па чак и када ја то супротно њиховом националном и духовном интересу. Дробљење веће у мале националне и државне јединице омогућује „моћнима“ да лакше владају и без отпора остварују своје интересе. Из овакве ситуације повезивање малих нација-држава неће бити без тешкоћа. Образовање и учење може знатно допринети тражењу најпогоднијих путева повезивања, приближавања и уједначавања, пре свега, садржаја образовања, сагледавања и практиковања повезивања модернизације и хуманизације образовања. У том процесу ми морамо, пре свега имати у виду нашу духовност, наше услове живота, наше циљеве развоја и ослободити се илузије да је наш историјски задатак да мењамо читав свет.

Од агресије НАТО алијансе наша земља претрпела је велике губитке и материјална разарања. Ненадокнадиви губици су изгубљени људски животи. Материјалне губитке генерације могу деценијама надокнађивати. Њих можемо означити као „спољне“ губитке. Кључно је питање како те „спољне“ губитке да претворимо у „унутрашње“ добитке, како да обезбедимо даљи развој наше духовности. Историја нас учи да су поједини мали народи под налетима моћних своје спољне губитке (чак и губитке територија) претварали у унутрашње добитке и тако очували своју духовност и религијски и културни идентитет. Упечатљив пример за то су Јевреји, а има и других малих народа у Европи, посебно нордијских, који су преживљавали сличну историјску судбину. За нашу земљу, када се агресија заустави, да би коракнула напред, потребно је да се озбиљно узму у разматрање бар три кључна елемента: *учење*, *рад* и *штедња*. Ова прва два елемента истакао је председник најмногољудније нације Ђијанг Цемин следећим речима: „Цела земља је одлучна да учи и ради што више да би стално развијала економију, појачавала државну моћ и узвратила на варварски акт Америке и НАТО-а“ („Политика“, 12. мај 1999). За нас трећи елемент – *штедња* треба да буде неопходан пратилац рада и учења. Морамо се ослободити илузије да ће агресори, који су порушили наше школе, болнице, мостове, путеве и пруге, стамбена насеља, милосрдно похитати да обнове оно што су порушили. Такве илузије се нештедимице сеју ових дана путем различитих средстава информисања. Поједини „прогнозери“ иду до бесмислених тврдњи да су Французи порушили наше

мостове да би лакше изградили брзе пруге кроз Југославију, јер преко застарелих мостова не би могли да развију потребну брзину, да ће Југославија добити бесповратне кредите, да ће штета бити наплаћена, а предвиђају да ратну штету коју је Немачка проузроковала у току Другог светског рата у Југославији још нисмо наплатили. Народу је потребна истина, ма колико она била непријатна, тешка и горка. У целокупној обнови и развоју наше земље, како материјалном, тако и духовном, у периоду после агресије, ваљало би да прихватимо филозофију „ослањања на сопствене снаге“. Ову филозофију промовисао је седамдесетих година Ђулиус Њерере. Милосрђе оних који су порушили нашу земљу биће само у оној мери у којој се њихов капитал може оплодити и њихови интереси (економски, политички, глобални) могу задовољити. Сарадња са другима може бити само на равноправној основи. Потребно је научити да у економији и политици нема милосрђа. Владају само интереси.

Када се агресија на нашу земљу заврши, морамо разборито извући поуке за наш будући развој. Те поуке су нам потребне у свим областима друштвеног и индивидуалног живота и односе се на различите факторе. Овде помињемо оне који се односе на образовање и културу. Почнимо од *породице* као основне, примарне ћелије образовног система. Науке о васпитању мораће да реформулишу своје становиште о образовном ситему, а посебно о улози породице у његовој структури. Парцијални покушаји да се реформише образовни систем нису плодотворни. Савремени систем образовања мора обухватити концепцију образовања за родитељство. Нама није циљ дезинтегрисана породица, чији су чланови отуђени и без смисла за људску комуникацију, а такав модел нам нуди западна цивилизација. Истраживања показују да породица има битан утицај на развој потенцијала личности, на квалитет људских осећања. Образовање и учење треба да оспособе родитеље да усмеравају ове процесе, да науче децу како да постану људи. Историја нас учи да су у појединим заједницама, као што је на пример, јеврејски културни круг, тражили и практиковали да се прво образује отац, па онда син. Породицу треба посматрати као будући центар за учење. Искуства која извлачимо из агресије на нашу земљу показују да ми не разумемо такву улогу породице. Дивљење које исказујемо патриотским осећањима омладине је оправдано. Окупљање у великим групама у центрима за учење није било могуће. Али стичемо утисак да ни школе, ни просветни органи нису били умешни да улогу учионица преузме породични дом, и да школе остану центри за консултације, пре свега индивидуалне (посредне и непосредне) и евентуалну евалуацију наученог. За такав начин ширења и усвајања знања нису били припремљени ни наставници, ни ученици, ни родитељи. Претпоставка за такво стицање знања јесте *научити како учити*, како *сам* зарађивати знања. Морамо се ослободити традиционалне праксе да сва сазнања треба да дођу од „живе речи наставника“.

Други чинилац који ће захтевати темељна промишљања јесте *формални систем образовања* оличен у школи, почев од основне школе до универзитета. Потребно је ревалоризовати вредности нашег друштва да бисмо успешније одредили циљеве, а из њих садржаје и путеве њиховог усвајања. Схватимо значај

технологије и потребу да она уђе у све образовне установе и породицу, али технологија у образовању није циљ. Циљ је човек-ученик и развој његових способности: когнитивних, конативних и социјалних, посебно да га оспособе како да нађе знања и критички их промишља и усваја. Данашња школа са својом филозофијом припремања за живот, са својом оријентацијом на *адаптивно учење* изазива отпор, посебно код младе генерације. Отклањање ових тешкоћа претпоставља корениту реформу образовања будућих наставника.

Кључно питање нашег формалног система образовања јесте да школа на свим нивоима постане *отворени систем* и то, пре свега у програмском смислу. Она треба да нуди различите врсте и нивое програма за различите категорије корисника, без обзира на њихову старосну структуру и претходни ниво образовања. За такву улогу школе потребна је флексибилна и алтернативна организација образовања и учења. У склопу таквих измена озбиљно ваља поставити питање одговорности школе, посебно универзитета за резултате сопственог рада.

Искуство које смо стекли из агресије над Југославијом озбиљно поставља питање *учења и образовања одраслих*. Код одраслих разбијене су многе илузије у односу на хуманизам, заштиту људских права, демократију, истину, човечност, тржишну економију, концепцију менаџмента итд. Све то говори да образовање и учење одраслих треба са периферије да се помери у *центар* образовне политике. Одрасли имају не само право, већ и *обавезу и одговорност* да уче како би обезбедили квалитетнију и хуманију будућност и садашњој и наредним генерацијама. Не смемо губити из вида да одрасли доносе све одлуке виталне за живот човека и друштва. Незнање их не амнестира од могућих грешака. Сврха таквог образовања и учења јесте човек и стимулација његових потенцијала. Андрагошке установе треба да постану средишта за учење у локалној заједници. Они у заједници са предузећима и њиховим удружењима могу да понуде различите програме и путеве њихове реализације. Учење повезано са радом и економским опоравком може да има различите димензије. Рационалним промишљањем треба обухватити целокупну политику привређивања. Битно је да стручни и способни људи заузимају одговарајуће положаје и радна места, да се стимулише стручност и адекватно валоризује знање. Биће потребно „одучавање“ од практикованих предрасуда да су стране лиценце и изуми бољи од оних које су створили наши људи. Отклањање бирократских препрека за регистрацију изума наших људи прави је пут за њихову примену у нашој средини. То би дало размах покрету стваралаштва које се не може замислити без учења. Агресија над Југославијом отворила је проблеме и потребу за новим врстама знања и релативно новим садржајима образовања и учења. Ако је оријентација земље на развој пољопривреде онда у центру тог развоја ваља да буде образовање и учење. Професији агронома припада значајна андрагошка функција. Задрugarство као институција мора преузети значајне образовне функције, на рачун трговачко-дистрибутивних. Андрагошке установе имају у том подручју широко поље деловања. Агресија на нашу земљу угрозила је животну средину човека и биљни и животињски свет. Овде се отвара широко подручје за масовно еколошко образовање народа, потребе за учењем

како да смањимо или избегнемо еколошку катастрофу. У извршавању ових задатака биће користан и потребан савез различитих професија: здравствених радника, агронома, хемичара, метеоролога, биолога, психолога, андрагога итд. Знање и учење може нам помоћи да преживимо. Народу треба саопштити истину о могућим последицама изазваним агресијом и указати на путеве како да се сачува од могућих негативних последица угрожене животне средине.

Привреда је претрпела велике губитке и разарања. Људи ће морати да мењају посао и занимање. У центру тог процеса биће образовање и учење, преквалификација и оспособљавање за нове послове у друштвеној и приватној својини. Предузећа и њихове асоцијације имају у овом подручју грандиозне задатке. У извршавању ових задатака биће потребна промишљена сарадња привреде и образовног система. Образовна политика мора се водити и са становишта опоравка и модернизације привреде. У овом великом послу који нам предстоји, посебну улогу имају професионалне организације и удружења, са циљем да сачувају професионални идентитет и професију од импровизације и аматерских приступа. Потребан ће бити савез различитих снага за размах стваралачких способности и квалитета одржавања духовности нашег народа. Само ако будемо обраћали дужну пажњу квалитету у свим областима рада, производи са ознаком „made in Yugoslavia“ биће уважавани. Упорно се треба борити против импровизације у привредном развоју, против спајања привредних и политичких функција. Морамо учити на искуствима историје. Још у античкој Грчкој онај ко се бавио политиком није могао да се бави економијом. Мудри Грци за то су налазили ваљане разлоге.

И у другим сферама живота: култури, политици, а посебно масовним медијима, треба да се учврсти и прошири духовност нашег народа, да се људи оспособљавају да критички посматрају и вреднују процене и идеје. Нарочито оне идеје које долазе из других социјалних средина. Ово се посебно односи на медије који утичу на формирање ставова, начина мишљења, стварање илузије о срећи која се налази негде другде, утичу својим програмима на „загађивање“ менталног живота човека. Наша пажња мора бити усмерена на садржаје. Агресија над Југославијом распршила је код наших људи илузију о „слободним“ и „независним“ медијима. Информације које се преносе путем медија су предмет манипулације. Њима се тргује као и осталом робом. Трагични примери такве трговине и злоупотребе најбоље смо осетили ми у Југославији. Кључно питање са којим се морамо суочити у периоду после агресије јесте припремање људи путем образовања и учења за промишљено и критичко коришћење информација. Пут није у изолацији од информација, већ у учењу да се ефикасно одаберу и критички посматрају одређени садржаји. То се посебно односи на електронске медије којима су, посебно, изложени млади људи. Они који раде у медијима и одабирају програме, имају посебно одговорност у обликовању квалитета духовности наших људи. Без тога може нам се десити да изгубимо наш културни идентитет. Овде се јавља проблем етичких аспеката информација које нам медији сервирају. Када се посматрају програми у нашим медијима, човек се не може отети утиску

да је политика наша судбина, да је насиље (убијање, проливање крви) нормалан и прихватљив начин живота. То је цивилизацијско питање, али се оно у свој својој оштрини поставља код нас поводом агресије која је извршена на нашу земљу. Биће потребна прерасподела програма у медијима (посебно телевизији) у корист образовања и културе. Још су седамдесетих година чланови Римског клуба предложили да се таква прерасподела изврши на следећи начин: једна трећина времена да се додели образовању, једна трећина јавним и културним питањима, а једна трећина забави зависно од социјалног и културног контекста. Ми морамо тражити пропорције које нама најбоље одговарају, имајући у виду потребу образовања и учења и материјалне услове у којима ће се налазити наша земља. Мултимедијски приступ образовању може бити јефтинији од постојећег, а ефикасан као и постојећи. Промисљена просветна политика не може да заобилази ова питања, јер се она тичу наше духовности и нашег унутрашњег добитка као битног елемента нашег опстанка. Наша земља располаже интелектуалним потенцијалима који су у стању да обезбеде и опрему и програме за такав приступ образовању и учењу. Такву оријентацију треба да подржи образовна и културна политика наше земље.

Извршена анализа поводом агресије над Југославијом показује да наука и образовање које формирају духовност народа нису неутрални, већ се налазе у служби интереса моћних који претендују да владају другима, посебно малим народима. И наука и образовање стављају се у службу империјалне идеологије. У средишту такве идеологије и филозофије налази се ниподаштавање доприноса вредности других цивилизација. Они желе да наметну своје вредности у области друштвеног живота, модела организовања привреде и државе. Ко не прихвати такве моделе означава се као „трула јабука“ коју треба елиминисати због њеног штетног утицаја на остале сабране јабуке. Образовање и учење засновано на прагматизму и екстремном бихевиоризму довело је до програмираног човека који манифестује своју осредњост и отупелост. У таквом образовању идеал није мислећи човек, већ програмирани човек. Етноцентризам који производи такво образовање сужава интелектуалне хоризонте личности. Филозофија да се „има“, а не да се „постане“ усмерава духовни живот западне цивилизације. Данас се свет поларизује на оне који „имају“ и оне који „немају“, што води до неједнакости, занемаривања људске солидарности и моралне одговорности. Тежи се хомогенизацији под вођством једне империјалне силе. То има посебан утицај на образовање и културу, јер су они дубоко укорени у традицију, свест и посебне узорце појединих народа.

Агресија на нашу земљу поставила је пред наше народе кључно питање: како спољне губитке да претворимо у „унутрашњи добитак“ у смислу даљег развоја наше духовности и очувања нашег идентитета: учење, рад и штедњу. У том процесу морамо се ослањати на властите снаге. Милосрђе оних који су порушили нашу земљу биће само у оној мери у којој се њихов капитал може оплодити. Када престане агресија на нашу земљу морамо разборито извући поуке за наш будући рад и развој. Нарочито је значајно да осветлимо чиниоце који утичу на

образовање и културу: породицу, формални систем образовања, образовање и учење одраслих, културу, информисање и посебно делатност електронских медија који утичу на обликовање духовности људи. „Паметне бомбе“ високе технологије неће моћи да разбију чврстину наше духовности, ако успешно заснујемо наш развој на образовању, учењу и култури, уважавајући наше корене, нашу историју као основе наше будућности.

Academician Dušan M. Savićević, Belgrade

BARBARIANS OF HIGH TECHNOLOGY – SCIENCE AND EDUCATION

Summary

Ten years after the air-raid carried out on SR Yugoslavia has been marked. During the heavy bombardment of Belgrade and Yugoslavia I was asked to deliver a speech on connections between aggression and science and education at the Faculty of Philosophy. Since it happened ten years ago I decided to publish the text (without any corrections) and make it publicly available. The text supports the thesis that science and education create nation's spirituality and thus they are biased. Military aggression against our country initiated the following question: how to convert 'external' losses into 'internal' advantages. It comprises three key elements: learning, work and saving. It is particularly important to clarify factors that influence education and culture.

Key words: aggression, science, education, culture, learning, work, saving

Академик Душан М. Савичевич, Белград

ВАРВАРЫ ВЫСОКОЙ ТЕХНОЛОГИИ – НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Резюме

В этом году отмечено десять лет со дня агрессии на СР Югославию. В разгаре жесточайшей бомбардировки Белграда и Сербии меня попросили говорить на Трибуне Филозофского факультета о взаимоотношении агрессии-науки и образования. С того времени прошло десять лет и я решил тот же текст (без изменений) сделать доступным широкой образовательной и культурной общественности. В тексте автор исходит из тезиса, предположения что наука и образование, формирующие духовность народа не являются нейтральными. Агрессия на нашу страну задала нашим народам важнейший вопрос: каким образом внешние поте-

ри превратить во „внутренние выгоды“. Для этого нужны три важных элемента: учение, труд, работа и экономия. Особенно важно обнаружить факторы, которые оказывают влияние на образование и культуру.

Опорные слова: агрессия, наука, образование, культура, учение, работа, экономия

Др Слађана Зуковић
Филозофски факултет
Нови Сад

37.(497.11):27-472
UDK 27-472:316.356.2
Претходно саопштење
Примљен: 28. XI 2008.
BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 1-2, p. 33-47.

ФУНКЦИОНАЛНОСТ САВРЕМЕНЕ ПОРОДИЦЕ И ВЕРСКА НАСТАВА КАО РЕСУРС ЊЕНОГ ОСНАЖИВАЊА¹

Резиме

Рад се бави питањем функционалности породичног система и верском наставом као могућим ресурсом њеног раста и развоја у целини. Посебна пажња усмерена је на експлорацију основних постулата системског приступа разумевања породичне структуре и динамике, као и на два модела који своје упориште налазе у овом приступу и који су се показали као адекватна основа за испитивање породичне функционалности: Cirkumpleks модел породичног система и Дупли ABC-X модел теорије породичног стреса.

Емпиријски део рада усмерен је на сагледавање опште слике о породици и на испитивање актуелног и пожељно процењеног стања функционалности породице. Посебан акценат у интерпретацији добијених резултата усмерен је на анализу опажања рефлексија похађања верске наставе, на однос адолесцената према породици и функционисање породице у целини. Сумирајући резултате емпиријског истраживања у целини изведен је закључак о потреби подизања квалитета функционалности савремене породице, посебно када је реч о димензији која се односи на ефикасно коришћење стратегија породичног превладавања проблема. Добијени резултати су, такође, указали на евидентност рефлексија досадашњег похађања верске наставе у школи на породицу и породичне односе, што даје основа да школска веронаука буде препозната као један од могућих ресурса оснаживања функционалности породичног система у целини.

Кључне речи: савремена породица, функционалност породичног система, школа, верска настава

Проучавање породичне функционалности представља комплексан истраживачки проблем, како због сложености структуре и динамике породичног сис-

¹ Рад је извод из експозеа са одбране докторске дисертације на тему: Рефлексије верске наставе на функционалност савремене породице, одбрањене 11. 07. 2008. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом у саставу: др Радован Грандић, ментор; др Оливера Кнежевић-Флорић, члан; др Светлана Костовић, члан; др Снежана Медић, члан.

тема, тако и због сложености и динамичности природе варијабли које га детерминишу и општег друштвеног и културног контекста у којем се оне испољавају. При томе је важно указати на специфичност актуелног друштвеног контекста у којем комплексност овог истраживачког питања, долази још више до изражаја. Наиме, време у којем живимо карактерише интензивност општедруштвених промена које условљавају и промене у савременој породици и стављају је пред велике изазове и искушења да на клатну између традиционализма и модернизма сачува свој идентитет. Стога, разумевање унутрашњих породичних процеса и одређење димензија и карактеристика њене функционалности подразумева сагледавање различитих приступа у њеном проучавању, као и примену различитих методолошких поступака, почев од анализе породичног јединства, преко проучавања сваког појединачног члана породице понаособ, до проучавања њихових међусобних односа. Проучавање функционалности породице, такође, може бити усмерено и ка утврђивању неких општијих законитости или појавности које би могле бити показатељи просечних вредности или стандардних понашања већине породица у неком социјалном окружењу или некој ситуацији. У сваком случају, основна тежња проучавања породичне функционалности треба да буде усмерена ка идентификовању и дефинисању пожељних димензија и карактеристика здраве тј. функционалне породице, као и ресурса који би могли бити подршка за раст и развој породице у целини. У суштини, оваква тежња била је идеја водиља за одређивање предмета проучавања и овог истраживања. Наиме, прихватајући став о потреби мултидимензионалног сагледавања породичне функционалности, ово истраживање имало је за циљ да, испитујући релевантне димензије функционалности породичног система, пружи општу слику о стању и односима који владају у савременој породици и сагледа могућности да верска настава, као обавезни изборни предмет у школи, буде препозната као ресурс оснаживања породичне функционалности.

Теоријски оквир истраживања

Теоријско-филозофска и методолошка основа истраживања заснована је на системском приступу који одражава један велики парадигматски заокрет у концептуализацији раста и развоја породице. Наиме, померајући свој фокус од аналитичке и редукционистичке епистемологије ка епистемологији која је системска и холистичка, овај приступ посебно наглашава значај циркуларне каузалности у односима унутар породице. Такође, системски приступ пружа основу за сагледавање динамогених снага унутар породичног система и породице према окружењу, и нуди услове за тестирање могућности и ограничења процеса васпитања и образовања у интра и интерпородичном контексту. У раду су посебно апострофирани концепти два системска модела који представљају теоријску основу инструмента примењених у емпиријском делу истраживања и то: Циркумплекс модел брачних и породичних система и Дупли АБЦ-Х модел теорије породичног стреса.

Циркумплекс модел брачних и породичних система, чији је творац Д. Х. Олсон, представља један од најпознатијих, и најчешће теоријски и практично примењиваних мултидимензионалних модела породичног функционисања. Функционалност породичног система према овом моделу, операционализована је преко три релевантне димензије: кохезивност, флексибилност (адаптабилност) и комуникација.

Породична кохезивност се дефинише као емоционална везаност коју чланови породице имају једни према другима. Модел операционализује четири нивоа кохезивности: *раздвојеност* (веома ниска), *одвојеност* (ниска до просечна), *повезаност* (просечна до висока), и *умреженост* (веома висока). За оптимално породично функционисање најпожељнији су централни нивои кохезивности (одвојеност и повезаност), јер указују на добру избалансираност (уравнотеженост) породичног система. У екстремним нивоима (раздвојеност и умреженост) очигледно се неизбалансираност породичног система, јер носе са собом недостатак самосталности или превелику отуђеност чланова породице.

Породична флексибилност односи се на обим до којег је породични систем флексибилан и способан да се мења и обухвата количину промене у вођству, односима улога и правилима. Модел операционализује четири нивоа флексибилности и то: *ригидна* (веома ниска), *структурисана* (ниска до умерена), *флексибилна* (умерена до висока), и *хаотична* (веома висока). За оптимално породично функционисање најпожељнији су централни или уравнотежени нивои флексибилности (структурисани и флексибилни), јер такве породице карактерише демократско или егалитарно вођство, демократски приступ у доношењу одлука, отворено договарање са укључивањем и деце, правила и улоге који се по потреби мењају, и могућност за промену на функционалан начин. С друге стране, екстремни нивои (ригидни и хаотични) указују на дисфункционалност породичног система.

Породична комуникација је трећа димензија у Циркумплекс моделу и сматра се помоћном или поспешујућом димензијом породичне функционалности. Комуникација у породици процењује се у односу на то колико породица као група поседује вештине слушања, вештине и јасноћу говора, могућност праћења континуитета разговора, уважавање и поштовање других наспрам истицања себе.

Поред Циркумплекс модела у раду су операционализоване и кључне поставке Дуплог АБЦ-Х модела чији су творци Х. МекКјубин (Н. McCubbin) и Џ. Петерсон (Ј. Patterson). У основи, овај модел операционализује унутрашње и спољашње стратегије породичног превладавања проблема. Унутрашње стратегије су *редефинисање* (означава породичну способност да се дата ситуација редефинише на рационалан и прихватљив начин тј. одражава способност породице да се активно суочи са проблемом) и *пасивна процена* (означава избегавање реакције и неспособност породице да се суочи са проблемом). Спољашње стратегије односе се на тражење *социјалне подршке* (неформална подршка путем емпатије од стране рођака, пријатеља, комшија), *мобилисање институционалне подршке* (формално пружање подршке) и окретање ка *религији* (подршка која се

налази у вери у Бога). Опажања породичних стратегија превладавања тешкоћа и проблема изабрана су из разлога што се показало да је начин на које породице решавају своје проблеме посебно индикативан у одсликавању опште функционалности породице.

Осим поменутих модела који операционализују кључне димензије породичне функционалности у раду су апострофирани и постулати Развојне породичне теорије која се заснива на ставу да *животни циклус породице* представља природни контекст унутар којег се обликују породични и индивидуални идентитет и развој, те да је приликом проучавања функционалности породичног система битно сагледати карактеристике фазе животног циклуса у којој се породица налази. У нашем истраживању конкретно, реч је о фази породице са адолесцен-том која, због својих специфичних развојних карактеристика, може бити једна од критичних фаза породичне функционалности. Наиме, ова фаза животног циклуса породице ставља породичну функционалност на посебну пробу, што је веома важно имати у виду приликом доношења генералних закључака о општој слици о стању и односима у савременој породици.

Поред питања структуре, димензија и општих карактеристика функционалности породичног система, значајна пажња овог истраживања усмерена је и на питање *ресурса* тј. потенцијала којима се може оснажити функционалност породице. Наиме, кренуло се од становишта да школа као ресурс од непроцењивог значаја за развој друштва уопште, треба да буде препозната и као значајан ресурс раста и развоја породице. У том смислу, а полазећи од актуелности питања реформисања школског система, у раду је истакнут став о потреби сагледавања могућности да одређене промене у школи буду у функцији јачања породице и развијања свести о значају породичног живота. Конкретно, предмет наше истраживачке пажње усмерен је на верску наставу која, као обавезни изборни предмет, представља значајну новину нашег реформисаног васпитно-образовног система. Такође, битна одредница за усмерење истраживачке пажње на верску наставу је и сама специфичност њених садржаја, за које се очекује да, поред утицаја на општи духовни развој младих, буду и потенцијал за развијање свести о значају породичне заједнице и на тај начин се рефлектују на функционалност породице у целини.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања су опште карактеристике и релевантне димензије функционалности савремене породице, као и рефлексиолошке основе реализације верске наставе у школи на однос адолесцената према породици и оснаживање функционалности породичног система у целини. На основу предочених поставки, проблем истраживања операционализован је преко питања: каква је општа слика стања и односа у данашњој породици и да ли се и на који начин садржаји школске веронауке рефлектују на функционалност савремене породице?

Полазећи од предмета и постављеног проблема истраживања, основни тј. глобални *циљ истраживања* је испитивање и експлорација општег стања и релевантних димензија функционалности савремене породице, као и сагледавање досадашњих, али и антиципирање даљих рефлексција реализације верске наставе у школи на развој и квалитетније функционисање породичног система.

Зависна варијабла су карактеристике породице, посматране као генералне карактеристике породице (кохезивност и флексибилност породице) и као уже карактеристике породице као целине (стратегије породичног превладавања проблема). *Независна варијабла* је похађање обавезног изборног предмета у школи – верска настава као кључна независна варијабла, али и алтернативни предмет – грађанско васпитање као групишућа варијабла која даје могућност провере добијених скорова путем тестирања разлика између група испитаника. Наиме, обзиром да се, према актуелном моделу, ученици морају одредити за похађање једног од ова два предмета, овакав приступ у одређењу независне варијабле омогућио је да закључци о ефектима верске наставе на породицу буду засновани на анализи испитивања статистичке значајности разлика између група испитаника формираним према критеријуму похађања или непохађања верске наставе. У истраживање су уврштене и *контролне варијабле* које чине основу за диференцијацију испитаника и њихових породица (пол испитаника, место становања, ниво образовања родитеља, структура породице, број деце у породици, процењено материјално стање породице).

У циљу добијања релевантних података, у истраживању је примењена *батерија инструмената*:

а) За процену глобалних карактеристика породичног функционисања коришћена је Скала породичне адаптабилности (флексибилности) и кохезивности - FACES III (Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scales). Инструмент мери породичну *адаптабилност (флексибилност)* и *кохезивност* као основне карактеристике функционалне породице и проистекао је из Олсоновог Циркумплекс модела породичног система. FACES III врши процену породице у целини, а процена може да се односи на перципирану тј. *актуелну*, као и на идеално замишљену тј. *пожељну* ситуацију. Скала пожељне флексибилности и кохезивности породичног система треба да омогући испитаницима да изразе свој став о идеалу породичне функционалности, а истраживачу може имплицитно да укаже на ниво задовољства породицом уопште. Инструмент је на узорку овог истраживања показао задовољавајуће метријске карактеристике (коефицијент релијабилности - Кронбахов алфа за реалну форму инструмента (FACES III/r) износи .81, а за пожељну форму инструмента (FACES III/p) износи .82).

б) За процену ужих карактеристика породице као целине коришћена је Скала односа породице према кризи - F-COPES (Family Crises Oriented Personal Evaluation Scales). Своју основу налази у Дуплом АБЦ-Х моделу теорије породичног стреса и испитује стратегије породичног превладавања проблема. Оригиналну верзију овог инструмента чини 29 ставки подељених у следећих 5 суб-скала:

1. *Обезбеђивање социјалне подршке* (СП) – мери способност породице да се активно ангажује на обезбеђивању подршке од рођака, пријатеља и комшија.

2. *Рedefинисање* (Р) – процењује способност породице да рedefинише проблем у намери да га учини смисаонијим.

3. *Тражење духовне (религиозне) помоћи* (ДП) – односи се на религиозна уверења и укљученост у црквене активности.

4. *Мобилисање породице да тражи и прихвати помоћ* (ИП) – мери породичну способност за проналажењем социјалних ресурса (претежно институционалног типа) и прихватање помоћи од њих.

5. *Пасивна процена* (П) – представља избегавање реаговања на проблем.

У ранијим применама на узроцима из Србије инструмент је ревидиран тако што је додато још 5 ајтема – 3 ајтема за субскалу рedefинисања проблема и 2 ајтема за субскалу пасивне процене проблема. С обзиром да се показало да овако ревидиран инструмент добро одсликава дух и менталитет наше популације и у нашем истраживању примењена је ова ревидирана верзија инструмента, с тим што су понуђене ставке постављене и у форми испитивања пожељних стратегија породичног превладавања проблема. Метријске карактеристике инструмента F-COPES на узорку овог истраживања су задовољавајуће, јер Кронбахов алфа коефицијент за реалну форму инструмента (F-COPES/r) износи .81, а за пожељну форму инструмента (F-COPES/p) Кронбах алфа коефицијент износи .89.

ц) Упитник за ученике конструисан је за потребе овог истраживања и садржи сет питања која се односе на социо-демографске карактеристике испитаника, сет питања која се односе на општу слику о породици и породичним односима, као и сет питања путем којих се детаљније операционализује независна варијабла. Наиме, осим утврђивања бројног стања ученика који похађају верску наставу или алтернативни изборни предмет, један сет питања у овом делу упитника усмерен је на испитивање опажања испитаника о рефлексолошким основама досадашњег похађања обавезног изборног предмета у школи на њихов однос према породици и на функционисање породице у целини. Ученицима је понуђено да процене да ли је досадашње похађање одабраног изборног предмета допринело да: а) остваре бољу комуникацију са својим родитељима; б) реалније сагледавају поступке својих родитеља; ц) имају виши ниво поштовања према родитељима; д) више цене породично заједништво; е) њихова породица у целини боље функционише. На основу одговора испитаника везаних за процену утицаја обавезног изборног предмета на породицу формиран је континуирани скор који говори о укупном процењеном утицају верске наставе и алтернативног предмета на односе са родитељима и функционалност породице у целини. Већи скор указује на већи утицај, а скор је формиран тако што је за сваки одговор „да“ дато 3 бода, за одговор „делимично“ дато је 2 бода а за одговор „не“ дат је 1 бод.

д) Упитник за родитеље је такође конструисан за потребе овог истраживања и суштински има исту структуру као и инструмент намењен ученицима ради обезбеђивања услова да се изврши квантитативна и квалитативна анализа поређења њихових одговора.

Истраживање је обављено у средњим школама које се налазе на територији Новог Сада, а узорком је обухваћено укупно 647 испитаника који су распоређени у две групе узорка - адолесценти, тј. ученици трећег разреда средње школе (N= 421) и њихови родитељи (N= 226).

Резултати истраживања

Општа слика о породици и породичним односима. На основу опажања и доживљаја породичних односа од стране адолесцената и њихових родитеља, могло би се, у најкраћем, рећи да је општа слика о стању и односима у испитиваним породицама позитивна. Наиме, највећи број адолесцената (76,4%) и родитеља (80,1%) описује своју породицу као хармоничну породицу у којој постоје проблеми, али те проблеме њихова породица успева успешно да превлада. Анализа статистичке значајности разлика с обзиром на мерене социо-демографске карактеристике испитаника показала је да је опис породице од стране адолесцената детерминисан типом породице у којој живе ($\chi^2 = 26.64$, $p < .01$), бројем деце у њиховој породици ($\chi^2 = 19.30$, $p < .01$) и материјалним стањем њихове породице ($\chi^2 = 15.01$, $p = .05$), а код узорка родитеља статистички значајна разлика у опису породице је утврђена само код варијабле – материјално стање породице ($\chi^2 = 32.86$, $p = .000$). У складу са својим описом породичне атмосфере, већина и адолесцената (56,1%) и родитеља (53,5%) истичу да су потпуно задовољни односима и комуникацијом у својој породици. Код обе групе испитаника, статистички значајна разлика у нивоу задовољства породичним односима утврђена је само код контролне варијабле која се односила на процену материјалног стања породице (адолесценти: $\chi^2 = 31.20$, $p < .01$; родитељи: $\chi^2 = 14.70$, $p < .01$).

У раду је постављено очекивање да ће адолесценти, у односу на своје родитеље, бити критичнији у опису стања и односа у породици и да ће у мањој мери бити задовољни односима и комуникацијом у породици. Овако постављено очекивање у нашем истраживању није потврђено, јер утврђена статистичка значајност коефицијента корелације одговора адолесцената и родитеља показује да адолесценти и њихови родитељи на сличан начин перципирају односе у својој породици.

Анализу опште слике о породици и породичним односима употпунило је питање које се односило на вредносно поимање феномена породице. Категоризацијом добијених одговора, који су квалитативно анализирани, дошло се до закључка да испитаници високо вреднују феномен породице и да породичном животу придају огroman значај. Полазећи од карактеристика адолесцентног развојног периода, као и чињенице да ова фаза животног циклуса породице представља критичну фазу у погледу породичне функционалности, овакви одговори у неку руку нису били очекивани. Међутим, показало се да чак и испитаници који описују своје породице као проблематичне и конфликтне веома високо вреднују феномен породице. Одговори на ово питање, као и добијена целокупна слика о породици и породичним односима наводи на промишљање да је можда реч

о пружању социјално пожељних одговора, што представља једну од тешкоћа у упитничком истраживању породице, или често помињаном синдрому „идеализације слике о породици“. Међутим, овакви резултати наводе и на промишљање о пренаглашености квалификовања „кризе савремене породице“ као опште раширене појаве, или чињеници да се, у условима турбулентних друштвених кретања, породично окружење, без обзира на његове недостатке, доживљава као место у којем појединац проналази „сигурно окриље“ и „базу ослонца и заштите“.

Функционалност породице: реално и пожељно стање. У оквиру другог сегмента емпиријског дела истраживања анализирани су резултати процене реалног стања функционалности породице, као и става о пожељном моделу породичне функционалности. Анализом резултата добијених на реалној форми инструмента FACES III утврђено је да је просечан скор на димензији кохезивности (37,68) нешто нижи од просека теоријских вредности, а да је просечни скор на димензији флексибилности (30) нешто виши од просечне теоријске вредности прихваћеног модела. Оваква процена описује породице као *флексибилно одвојене* што према Циркумплекс моделу породичне функционалности представља тип породичних односа који се сматра функционалним. Тачније речено, породице показују балансиран тј. уравнотежен ниво кохезивности и флексибилности. То значи да су у породици присутни такви обрасци понашања који допуштају одржавање одређеног нивоа стабилности у породичном систему са отвореношћу за неке промене када је то потребно. С друге стране, анализа добијених просечних скорова на реалној верзији скале F-COPES показује да реално стање на овој димензији одступа од стања који се у Дуплом АБЦ-X моделу поставља као функционалан. Наиме, добијени просечан скор на укупној скали реално процењених стратегија (93,27) нижи је од просека теоријских вредности прихваћеног модела, што упућује на закључак да стратегије превладавања проблема у породици нису ефикасно искоришћене тј. да нису у довољној мери заступљене активне спољашње и унутрашње стратегије превладавања. Генерално посматрано, могло би се закључити да добијена слика о реалном стању функционалности породице указује на задовољавајући ниво функционалности у погледу општих унутарпородичних односа, али да породица у целини не одговара на адекватан начин на проблеме и тешкоће на које наилази, што може имати латентан утицај и на друге аспекте њене функционалности.

Слика о пожељном моделу породичне функционалности је нешто другачија. Наиме, стратегије породичног превладавања проблема које адолесценти процењују као пожељне у складу су са прихваћеним теоријским моделом. Просечан скор на укупној скали пожељних стратегија породичног превладавања проблема и тешкоћа (103,49) нешто је виши од просечне теоријске вредности прихваћеног модела. и указује на пожељност коришћења више различитих стратегија превладавања проблема и обезбеђивање добрих капацитета за ношење са проблемима у породици. С друге стране, резултати добијени на пожељној форми скале FACES III показују да за адолесцените пожељан модел породичне функционалности подразумева и висок ниво кохезивности (просечан скор: 41,04) и висок ниво флексибилности породице (просечан скор: 34,57). То значи да је њихова

слика пожељних породичних односа проткана ставом да односи у породици треба да буду присни, да чланови породице буду блиски и везани једни за друге, али у исто време истичу пожељност у одређеној мери пренаглашеног нивоа флексибилности који се огледа у честом мењању правила понашања и улога чланова породице. Иако су овакви резултати у складу са њиховим развојним периодом и њиховим развојним карактеристикама, треба нагласити да вредности добијених просечних скорова указује на тип породичних односа који, посматрано на мапи Циркумплекс модела, нагиње ка *хаотично повезаној* организацији породичног живота, што, према овом теоријском моделу, карактерише породице у којима је присутна мање функционална уређеност породичних односа.

Занимљив је податак да је утврђено постојање статистички значајних разлика у процени породичне функционалности у односу на све мерене социодемографске карактеристике, сем код контролне варијабле која се односила на структуру породице. Наиме, иако је дескрипција расподеле фреквенција добијених одговора указала на преовлађујуће обрасце функционисања у потпуним, проширеним и непотпуним породицама, структура породице се није показала као фактор који у статистички значајној мери детерминише процену породичне функционалности.

Анализом т - теста за зависне узорке на реалној и пожељној форми скала FACES III и F-COPES утврђено је постојање статистички значајне разлике између жељене и реалне процене процене породичне функционалности (кохезивност: $t = 116.75$, $df = 418$, $p < .01$; флексибилност: $t = 97.51$, $df = 420$, $p < .01$; стратегије превладавања: $t = 132.58$, $df = 420$, $p < .01$). Оваква анализа пружила је могућност да закључимо да адолесценти нису задовољни актуелним стањем функционалности својих породица. Тумачење добијеног налаза може ићи и у смеру узимања у обзир карактеристика фазе породице са адолесцентом, али и раније анализираног вредносног поимања феномена породице. Наиме, незадовољство адолесцената стањем функционалности своје породице, може бити последица недовољног разумевања од стране њихових родитеља процеса изградње индивидуалности адолесцената која на неки начин у себи садржи парадоксалност, јер истовремено укључује и потребу за независношћу од родитеља, али и потребу подршке и ослонаца у сигурној бази породичног окружења.

Рефлексије верске наставе на породицу. Поред опште слике о породици и релевантним димензијама њене функционалности, даља анализа добијених резултата, у складу са постављеним циљем истраживања, била је усмерена на сагледавање рефлексија досадашњег похађања верске наставе на оснаживање породичне функционалности.

Полазећи од чињенице да став према предмету и очекивања могу, у значајној мери, да детерминишу и ефекте тог предмета на ученика, а тиме и на његову породицу у целини, на почетку овог дела емпиријског истраживања извршена је анализа резултата која се односила на општи однос испитаника према обавезном изборном предмету Резултати примењених статистичких поступака, као и квалитативне анализе добијених одговора показали су да, посматрано на нивоу чита-

вог узорка, већина испитаника сматра да су ови предмети потребни у школама и очекују да ће ови предмети бити од велике користи за младе људе. Дескрипцијом расподеле фреквенција одговора и адолесцената и њихових родитеља утврђено је да, посматрано на нивоу читавог узорка, већина испитаника опажа позитивне ефекте досадашњег похађања обавезног изборног предмета на општи развој личности, обрасце понашања и њихов систем вредности. Када је реч о опаженим ефектима похађања обавезног изборног предмета на породицу, резултати добијени на нивоу читавог узорка показују да се опажени позитивни ефекти у највећој мери односе на виши ниво вредновања породичног заједништва. Код осталих питања проценат опажености ефеката је нешто нижи, мада не треба занемарити ни проценат оних који су такав ефекат опазили као делимичан утицај.

Завршна анализа емпиријског дела истраживања односила се *синтезу добијених резултата о верској настави*. Резултати анализе примењених статистичких поступака, као и квалитативна анализа одговора који су се односили на верску наставу показали су да адолесценти и родитељи имају позитиван став према увођењу овог предмета у школе, али и висока очекивања од његове реализације. Њихова очекивања су усмерена првенствено на морални и духовни развој младих, али и на очекивање да ће садржај овог предмета обогатити ниво њиховог општег образовања и својом васпитном димензијом утицати на позитивне промене у обрасцима понашања младих. Анализа питања о опаженим ефектима верске наставе наводи на закључак да је овај школски предмет у значајној мери успео да задовољи наведена очекивања и адолесцената и родитеља. Тако опажени ефекти, према мишљењу испитаника, у највећој мери су се рефлектовали на општи духовни и морални развој ученика, на позитивне промене у њиховом понашању (што посебно истичу родитељи) и на развој њиховог верског идентитета.

Анализа добијених резултата везаних за ефекте верске наставе на породицу показује да и адолесценти и њихови родитељи процењују да је досадашње похађање овог предмета имало позитивне ефекте на породичне односе и функционисање породице у целини. Такође, треба нагласити да је у разматрању позитивних ефеката верске наставе на породицу узета је у обзир и опција „делимично“, обзиром да она указује на постојање доживљаја испитаника да верска настава ипак оставља трага на породицу и њено функционисање. Овакав приступ у анализи рефлексија верске наставе на породицу показује следећу слику: допринос ефикаснијој комуникацији између деце и родитеља опажа око 45% адолесцената и око 69% родитеља; допринос реалнијем сагледавању родитељских поступака опажа око 58% адолесцената и око 76% родитеља; допринос вишем нивоу поштовања родитеља опажа око 70% адолесцената и око 72% родитеља; допринос развоју свести о значају породичног заједништва опажа 73% адолесцената и близу 80% родитеља; допринос бољем функционисању породице у целини опажа око 53% адолесцената и око 66% родитеља.

На основу добијених резултата могуће је извести одређене закључке везане за актуелно стање функционалности породица ученика који похађају верску наставу, као и одређене закључке о моделу породичне функционалности коју ови

испитаници сматрају пожељном. Наиме, резултати процене релевантних димензија породичне функционалности показали су да ученици који похађају верску наставу потичу из породица које одликује функционалан ниво кохезивности, али недовољно функционалан ниво флексибилности. Као што је и очекивано, породице ове групе ученика у проблемским ситуацијама се у великој мери ослањају на стратегију тражења духовне тј. религијске подршке. Ова стратегија превладавања показала се и као стратегија коју ученици са верске наставе сматрају изузетно пожељном у процесу превладавања породичних проблема и тешкоћа. Добијени резултати потврђују полазно очекивање о томе да ученици који су одабрали да похађају верску наставу потичу из породица којима религијски систем вредности и вера у великој мери помажу у решавању свакодневних проблема и утичу на јачање њене кохезивности, али и претпоставку да ће систем вредности који се презентује овим школским предметом имати утицај и на њихов став о пожељном моделу породичне функционалности.

Сагледавање рефлексија верске наставе на функционалност породице употпуњено је и покушајем формирања статистичког модела путем којег би се идентификовале породичне карактеристике за које би се могло рећи да представљају значајан корелат опредељења за похађање верске наставе, али и ефеката тог предмета на ученике и његове рефлексије на породично функционисање.

Када је реч о могућности предвиђања избора предмета рађена је мултипла регресиона анализа, а као предиктор варијабле уврштене су процењена реална кохезивност, процењена реална флексибилност породице и сви скорови на свим процењиваним стратегијама превладавања. Статистичка значајност оформљеног модела у целини ($R = .36$, $R^2 = .13$, $F = 8.91$, $p < .01$) и добијене вредности процењених самосталних доприноса моделу показали су да постоји велика вероватноћа да ће се ученици из породица у којима се у проблемским ситуацијама чешће користи стратегија тражења духовне (религијске) подршке одредити за похађање верске наставе, док ће ученици из породица у којима се у проблемским ситуацијама више користи стратегија тражења институционалне подршке вероватније одабрати алтернативни изборни предмет - грађанско васпитање.

У циљу сагледавања породичних карактеристика за које би се могло рећи да представљају значајан корелат ефеката верске наставе на ученике и њихову породицу у целини, рађена је мултипла регресиона анализа, а као зависна варијабла уврштен је укупни скор питања које испитује рефлексије верске наставе на породичне односе и функционисање породичног система (боља комуникација са родитељима, реалније сагледавање родитељских поступака, виши ниво поштовања родитеља, придавање већег значаја породичном заједништву, боље функционисање породице у целини). Као предиктор варијабле уврштене су све мерене социо-демографске карактеристике (пол, место становања, ниво образовања родитеља, структура породице, број деце у породици, процењено материјално стање породице), опажена реална кохезивност породице, опажена реална флексибилност породице, као и све мерене стратегије превладавања које породица користи у проблемским ситуацијама.

Модел се у целини показао статистички значајним ($R = .49$, $R^2 = .24$, $F = 5.27$, $p < .01$), а добијене вредности процењених самосталних доприноса моделу наводе на закључак да постоји велика вероватноћа да ће се систем знања и вредности које ученици усвоје на верској настави у већој мери рефлектовати на породице које у проблемским ситуацијама као стратегије превладавања користе окретање ка религији, тражење неформалне помоћи, пасивну процену проблема и у мањој мери коришћење стратегије тражења институционалне подршке. Такође, може се рећи да постоји велика вероватноћа да ће садржаји верске наставе имати већи ефекат на ученике који живе у породицама у којима је кохезивност, као димензија функционалности породичног система, у великој мери изражена.

Закључак

Синтетизујући све до сада речено може се констатовати да, иако је наше истраживање пружио једну прилично задовољавајућу слику о породици, презентовани резултати наводе на закључак о потреби подизања квалитета функционалности савремене породице, посебно када је реч о димензији која се односи на ефикасно коришћење стратегија породичног превладавања проблема. С друге стране, добијени резултати су указали на евидентност рефлексија досадашњег похађања верске наставе на породицу и породичне односе, што даје основа да школска веронаука буде препозната као један од ресурса оснаживања функционалности породичног система у целини.

Такође, добијени резултати пружају могућност извођења педагошких импликација које би могле бити значајне, како за питање оснаживања одређених аспеката породичног функционисања, тако и за маркирање неких нових питања које би требало проблематизовати у даљим истраживањима оваквог или сличног типа.

- Општа слика о породици обојена је, пре свега, утиском о високом вредновању феномена породице, што поткрепљује педагошки оптимизам да породица као институција има будућност, и да њен непобитан значај у животу и развоју сваке индивидуе треба да буде основа за конципирање чврсто оријентисане стратегије подршке породици на свим нивоима.

- Показало се да је породична клима у целини и опште задовољство породичним животом у значајној мери детерминисано материјалним стањем породице. Суштински, овакав резултат имплицира став да на нивоу социјалне политике и бриге о развоју породице не треба пренебрегнути чињеницу да економски услови живота у великој мери утичу на обликовање васпитних и образовних потенцијала породичне заједнице.

- У процесу оснаживања породичне функционалности посебну пажњу треба усмерити на оспособљавање породице да се на ефикаснији начин суочава са развојним и неразвојним проблемима, пре свега у смислу развијања свести о значају и могућностима коришћења институционалне подршке у породичном превладавању проблема.

- Процена нивоа задовољства породичним односима захтева сагледавање услова ширег породичног контекста који могу утицати на разумевање опште динамике функционалности породичног система, а самим тим и на ставове и осећања према властитој породици. У овом истраживању такви потенцијално значајни услови нису били мерени, али добијени подаци указују на значајан даљи пут комплекснијих и обухватнијих студија породичног функционисања.

- Добијени резултати индиректно се дотичу и веома значајног педагошког питања праћења и евалуације ефеката реализације обавезног изборног предмета, као новине у реформисаном школском систему. У том смислу важно је нагласити да, иако значајан број испитаника процењује да је досадашње похађање обавезног изборног предмета утицало на развој личности ученика и на позитивне промене у њиховом понашању, није занемарљив број адолесцената и њихових родитеља који истичу да нису опазили никакве ефекте досадашњег похађања обавезног изборног предмета. Овакви резултати свакако дају импулс за нека даља истраживања путем којих би се идентификовали одређени недостаци и пропусти, а самим тим пружиле и препоруке за даљи рад.

- Када је реч конкретно о верској настави, стиче се утисак да овај школски предмет има велики васпитни потенцијал, али да тај потенцијал није у довољној мери искоришћен. Наравно, овакав утисак је тешко генерализовати на опште стање о реализацији и ефектима верске наставе, из разлога што бројни фактори који утичу на ефикасност реализације овог школског предмета и ниво остварености постављених циљева и задатака, нису обухваћени овим истраживањем. Ипак, он би требао, у најмању руку, да заинтригира све оне који су заинтересовани да верска настава у школи добије своје заслужено место.

- Најзад, кључна импликација изведена из презентованог истраживања могла би се посматрати кроз потврђеност полазног становишта да школа, са свим својим расположивим потенцијалима, може и треба да буде значајан ресурс раста и развоја породице, пре свега кроз процес васпитања и образовања ученика за здрав породични живот и за породицу као индивидуалну, али и општедруштвену вредност.

Sladana Zuković, Ph. D., Novi Sad

FUNCTIONALITY OF MODERN FAMILY AND TEACHING RELIGION AS A RESOURCE OF ITS STRENGTHENING

Summary

The paper deals with the issue of functionality of modern family system and teaching religion as possible resource of its growth and development. Careful attention has been devoted to exploring a principle postulate of systematic approach to

understanding family structure and dynamics as well as two models with the same background and which proved to be a firm basis for researching functionality of modern family: Circumplex model of family system and Duble ABC-X model of the theory of family stress.

The empirical part of the paper is directed towards the overall family image and researching real and desirable state of family functionality. While interpreting obtained results special emphasis has been placed on analyzing reflections on attending religion classes, adolescent's attitudes towards family and its functionality on the whole. According to the obtained results of the empirical research, the main conclusion has been drawn and it emphasizes the need to raise the functionality of modern family, specially efficient use of strategy aimed at overcoming problems. Moreover, the results have pointed out the reflections of the present practice of attending religion classes on family and its relations which provides basis and background for organising religion classes as one of possible resources of strengthening functionality of family system on the whole.

Key words: modern family, functionality of family system, school, teaching religion

Д-р Сладжана Зукович, Новый Сад

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И РЕЛИГИОЗНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ КАК ИСТОЧНИК ЕЁ УКРЕПЛЕНИЯ

Резюме

В настоящей работе говорится о вопросе функциональности семейной системы и о религиозном образовании как источнике её укрепления и развития в целом. Особое внимание направлено на исследование основных предположений системного подхода к пониманию структуры и динамики, как и на две модели которые опираются на такой подход и которые оказались адекватной основой для исследования семейной функциональности. Циркумлекс модель семейной системы и двойная ABC-X модель теории семейного стресса.

Эмпирическая часть работы направлена на обзор всеобщей картины о семье и на исследование актуального и желаемого состояния функциональности семьи. Особый акцент в толковании научных результатов направлен на анализ существования влияния религиозного обучения, образования в школе на отношения подростков к семье и на функционированию семьи в целом. Суммируя результаты эмпирического исследования в целом, мы пришли к выводу о необходимости повышения качества функциональности современной семьи, в особенности когда речь идёт о параметре касающемся эффективного использования

стратегии семейного преодоления проблем. Полученные результаты также указали существование влияния религиозного обучения в школе на семью и семейные отношения, и это даёт нам право заключить что школьное вероучение является одним из возможных источников укрепления функциональности семейной системы в целом.

Опорные слова: современная семья, функциональность семейной системы, религиозное обучение

Др Мирча Маран

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача „Михаило Палов”
Бршац

UDK 930.85(=131.1)(497.113 Banat)"1945-1952"

Претходно саопштење

Примљен: 18. XII 2008.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 1-2, p. 48-58.

КУЛТУРНЕ ПРИЛИКЕ КОД РУМУНА У БАНАТУ 1945-1952.¹

Резиме

Културни развој румунске мањине на просторима западног Баната одвија се кроз организоване форме од XIX века, тако да период који је обухваћен у овом раду (од 1945. до 1952. године) представља само једну етапу у том процесу, у којој се све културне активности прилагођавају новим условима који су завладали у држави и друштву после Другог светског рата услед преузимања власти од стране КПЈ. То се односи на све области културног живота, а међу њима и на оне које су највише обележиле културни живот овог становништва: културни аматеризам (делатност културних друштава и у њиховом саставу хорова, дувачких оркестара, драмских секција, фолклорних група, народних оркестара), публицистичку делатност, књижевност, уметност. Новом идеологијом је било захваћено и научно стваралаштво, које се у овом периоду налази на својим почецима. Једно од најоригиналнијих форми културног изражавања Румуна у Банату представљао је књижевни и музички фолклор, негован од стране овог становништва од најстаријих времена. Целокупна културна активност је диригована преко Културног Удружења Румуна, до 1948. године, односно преко СКПДВ – Секције за Румуне, од 1948. године. На културну политику југословенских власти према националним мањинама утицала је и спољнополитичка ситуација, пре свега сукоб Југославије са Информбироом. Просвета на румунском језику имала је изражен идеолошки карактер (што је, наравно, важило за целокупну југословенску просвету), али је ипак омогућавала школовање на матерњем језику на свим нивоима, што је имало као последицу стварање једне бројне румунске интелигенције која ће у следећем периоду обезбедити један бржи напредак ове националне мањине у свим областима друштвеног живота.

Кључне речи: Румуни, Банат, култура, уметност, књижевност, фолклор, аматеризам, просвета, идеологија

¹ Експозе са одбране докторске дисертације која је одржана 8. новембра 2008. године на Филозофском факултету у Новом Саду, пред комисијом у саставу: проф. др Александар Касаш (ментор), проф. др Миодраг Милин и проф. др Офелија Меза.

Култура и просвета представљају области људске делатности без којих се модерно друштво не може ни замислити, а када је реч о очувању идентитета националних мањина, њихова улога добија још више на значају. Румуни у Банату – АП Војводина, не представљају у том смислу никакав изузетак. Вековима су се њихове културне вредности у области фолклора, пре свега обичаја, народне књижевности и народне музике, преносиле усменим путем. Модерни културни покрет се код њих појавио у XIX веку, под утицајем општих културних стремљења грађанске Европе, али су још увек утицаји традиционалне народне културе били преовлађујући, што ће бити карактеристично и за прву половину XX века. Период који смо обрадили у нашем раду, који се односи на положај румунске мањине у Војвини у првим годинама после Другог светског рата (1945–1952) у области културе и просвете, представља једну важну прекретницу за све грађане југословенске државе, и не само за њих. Болне промене су потресале целу источну Европу, а последице рата осећале су како поражене државе, тако и победничке силе Запада и сви народи који су на било који начин били умешани у рат.

Период преласка са грађанског поретка на социјалистичко уређење представља једну од најважнијих прекретница за све народе Европе који су били захваћени овим променама. Ове промене су се снажно осећале и на пољу културе и просвете, као важних сегмената њиховог друштвеног живота.

Питање културе и просвете Румуна у Војвини у првим послератним годинама није до сада темељно обрађивано у неком посебном монографском раду. Проблемима културне историје овог становништва бавио се већи број истраживача и публициста, али су се ти радови односили или на разне периоде који су претходили оном који нас занима на овом месту, или су обрађене одређене теме које су обухватале дужи временски период (укључујући и онај из нашег рада), или су, најчешће, аутори тих радова посвећивали пажњу културном развоју у једном месту са румунским становништвом, односно само неким сегментима културног и просветног живота овог становништва.

Глигор Попи је свакако најеминентније име румунске историографије у Војвини, познат по томе што се бавио разним питањима друштвеног, економског, политичког, па и културног и просветног развоја Румуна у Војвини. Његова највреднија дела односе се на међуратни период (1918–1941), а то су *Румуни у југословенском Банату између два рата* и *Југословенско–румунски односи 1918–1941*, у којима се дотиче и културе и просвете, али само као једне од тема којима се бави у овим својим радовима. Њих је заснивао на богатој архивској грађи. У другој његовој књизи *Румуна у српском Банату*, која је објављена 1996. године, обрађен је период од почетка немачке окупације Баната (1941) па до последње деценије XX века. Највећа примедба, када је реч о овом Попијевом раду, је та што није уопште користио архивску грађу, него се послужио само штампом на румунском језику која је излазила после рата код нас, а добрим делом и својим личним искуством, имајући у виду да је био учесник већине најзначајнијих културних и просветних дешавања код војвођанских Румуна у целом послератном периоду. Наравно, ту су и многи његови краћи радови.

Највеће име румунске науке у Војводини, Раду Флора, бавио се претежно питањима дијалектологије, лингвистике, историје књижевности, али је дао значајан допринос и проучавању културне историје Румуна у Војводини. Ту пре свега помињемо његова дела *Банатски књижевни фолклор* и *Румунска књижевност у Војводини – Панорама четвртине столећа*. Ово његово друго дело даје један сажет приказ развоја књижевности на румунском језику у Војводини после Другог светског рата, са тендецијом да докаже да је књижевни покрет на румунском језику код нас почео тек тих првих послератних година, што смо ми у овом раду покушали да демантујемо. Наравно, Раду Флора је написао још низ стручних научних радова у којима се бави проблемима културног развоја Румуна у Банату, што смо, такође, користили као литературу за писање нашег рада. Он је истовремено и један од покретача југословенско–румунских симпозијума, на којима се дужна пажња посвећивала и културној историји Румуна у Банату. Такође, не смемо да заборавимо његове заслуге у оснивању Друштва за румунски језик у Војводини (1962), који је од краја шездесетих година почео са објављивањем *Анала Друштва за румунски језик*, а убрзо и *Прилога за културну историју Румуна у Војводини*.

Поред Флоре, о историји румунске књижевности код нас писао је и Штефан Попа, аутор дела *Једна историја румунске књижевности у Војводини*, који такође полази од става, који је по нама погрешан, да је први „књижевни покрет“ код Румуна у Војводини почео после Другог светског рата, користећи се само литературом објављеном код нас после Другог светског рата и занемарујући на тај начин све што је раније изашло из пера румунских књижевних стваралаца са ових простора.

Антон Еберст се у свом делу *Музички аматери Војводине* бавио, већим делом, развојем румунских аматерских културних друштава на територији Војводине, обухватајући пре свега рад хорова и дувачких оркестара – фанфара, које су обележиле важне странице румунског културног развоја још од друге половине XIX века, па и после Другог светског рата.

Мирјана Малуцков се у свом монографском делу *Румуни у Банату – етнолошка монографија* бавила етнографским проблемима овог становништва у дугем временском интервалу.

Од публициста, најкорисније радове када је реч о овој теми објавио је Коста Рошу. Ту дајемо наслове пре свега дела из области лексикографије: *Лексикон румунске журналистике у Војводини* и *Румунске личности у Војводини*, из којих се могу извући корисни подаци о знаменитим личностима румунске мањине у Војводини, укључујући ту и културне ствараоце, просветне раднике и друге личности које су допринеле развоју културе и просвете Румуна код нас. Затим, користили смо две његове библиографије: *Библиографија издаваштва Либертатеа* и *Библиографија недељника Либертатеа*, које нам дају један добар преглед свега онога што је објављено у овој издавачкој кући. Коста Рошу је, као председник Румунског друштва за етнографију и фолклор, заслужио и за организовање научних скупова „Банат – историјска и културна прошлост“.

Од радова који се односе на развој образовања на румунском језику у Банату, помињемо дела проф. др Траила Спарисуса *Образовање на румунском језику у Војводини, Прилози и Основно образовање на румунском језику у југословенском Банату у XX веку*, који дају један опширан приказ опште ситуације која је владала у овој области, обухватајући и период непосредно после Другог светског рата. Када је реч о образовању на румунском језику, не смемо заборавити ни обимно монографско дело групе аутора *Образовање учитеља у Вршцу*, које приказује до детаља развој Учитељске школе у Вршцу, где су се налазила и одељења на румунском језику.

Поред ових општих дела које приказују различите аспекте културног и просветног живота Румуна у Војводини у краћим или дужим временским периодима, укључујући и онај непосредно после рата, не смемо занемарити у потпуности ни радове који се баве историјом појединих места. Аутори ових сеоских монографија су најчешће публицисти – заљубљеници у свој завичај, чија су дела мање или више заснована на коришћењу научне методологије и архивске грађе, али која ипак пружају могућност да сазнамо нешто више о проблемима културе и просвете у појединим местима са румунским становништвом у Банату. Најзад, користили смо и наше објављене монографске радове о Румунима у Банату: *Културни развој Румуна у Банату 1918–1941*, *Банатска насеља и Прилози за банатску историју*, као и она о Владимировцу. Наравно, ту је и низ других монографија и краћих студија, чланака и прилога који су објављени у разним зборницима радова, стручним часописима или другим публикацијама.

Од велике користи за разумевање улоге Народног фронта у креирању културне политике у Војводини у првим годинама после рата, која је у тој области играла врло значајну улогу, био нам је рад Јелене Попов *Народни фронт у Војводини 1944–1953*. Улогу Агитпропа у целокупном културном животу наше земље после рата је, на изузетно успешан начин, објаснио наш угледни историчар културе Љубодраг Димић у раду *Агитпроп култура – агитпроповска фаза културне политике у Србији 1945–1952*, али и у другим радовима. Ово дело представља једно од основних радова за разумевање „агитпроповске фазе културне политике“, која обухвата баш онај период који смо и ми обрадили у нашем раду.

За разумевање културне политике југословенске државе од користи су нам, такође, били и радови Милана Ристовића и других аутора, а када је реч о разумевању општих прилика у земљи у другој половини четрдесетих и почетком педесетих година прошлог века, као и југословенске спољне политике у истом периоду, у којој су југословенско-румунски односи играли значајну улогу, незаобилазни су радови Бранка Петрановића, Владимира Дедијера, Чедомира Штрпца, Леа Матеса и других аутора. У вези са овом проблематиком, користили смо грађу коју су објавили Бранко Петрановић и Момчило Зечевић, под насловом *Југословенски федерализам, идеје и стварност*, затим грађу коју су објавили Миодраг Милин и Андреј Милин у зборнику *Срби из Румуније и румунско–југословенски односи – Прилог и грађа (1944–1949)*, а када је реч о општим политичким токовима у земљи и њиховом утицају на културну политику, објављену грађу из Архива

Централног комитета СКЈ са Седница Централног Комитета КПЈ (1948–1952), коју су приредили Бранко Петрановић, Ранко Кончар и Радован Радоњић.

Када је реч о штампи, најкорисније су нам биле публикације на румунском језику које су се штампале у овом периоду, јер оне пружају и највише података значајних за нашу тему. Пре свега, ту помињемо недељник *Либертатеа* и часопис *Лумина* из Вршца, а од публикација на српском језику *Слободну Војводину*.

Архивска грађа представља сигурно најважнији извор за наш рад, јер она у највећој мери садржи оно што је у њему оригинално и што га чини добрим делом аутентичним прилогом за познавање културне историје Румуна у Војводини. Највише смо се користили грађом из Архива Војводине у Новом Саду, где је *Фонд Савеза културно-просветних друштава Војводине* представљао за нас право богатство информација, а помогао нам је пре свега у разумевању рада аматерских културних друштава, али и развоја публицистике и других области културне делатности. За упознавање и разумевање просветних прилика послужили смо се пре свега грађом из *Фонда Савеза просветних радника Југославије*. Историјски архив у Панчеву, такође, обилује грађом која је релевантна за нашу тему, тако да смо је користили у великој мери за писање нашег рада. Овај архив поседује низ фондова у којима се налази велики број података о раду аматерских културних друштава, публицистичкој делатности, просветним приликама, ставу власти према румунској националној мањини и њеној улози у стварању новог друштвеног уређења.

Наравно, у зависности од могућности, користили смо и грађу која се чува по неким локалним установама, било да се ради о црквама, домовима културе, основним и средњим школама, ватрогасним друштвима, месним канцеларијама. Пуно вредних докумената и других сведочанстава о културном животу Румуна у Војводини у првим послератним годинама налази се и по приватним збиркама, што смо такође, онолико колико је било у нашој могућности, користили у нашем раду.

Најзад, не смемо занемарити ни значај усмених извора, који су маргинализовани од стране једног дела историчара. Усмене информације очевидца, учесника неких догађаја, као и информације о ономе како је неки савременик видео одређени друштвени процес и уопште реалност која га је окруживала у датом тренутку, могу послужити као грађа за писање радова из области новије историје, али се увек морају узимати само као допунска грађа, јер су за историчара писани извори ипак на првом месту.

Сматрали смо, пошто се наша тема односи на новију историју, односно на период за који постоји довољан број савременика који су учествовали у изградњи културног живота Румуна у Војводини у првим годинама после Другог светског рата, да треба максимално искористити информације ових личности и њихова сећања и утиске о дешавањима у којима су лично учествовали. У том циљу смо спровели интервјуе у скоро свим насељима у којима је постојала одређена форма културног живота румунске популације. Саговорници су нам били интелектуалци, пре свега из редова просветних радника, али и други грађани који поседују

неке интересантне информације о теми која нас је занимала и који су желели да нам изађу у сусрет.

У анализама извора који су коришћени у овом раду, трудили смо се да објективно прикажемо каузалне односе између културног развоја румунске мањине у Банату и општих друштвених токова, карактеристичних за послератну Југославију. Користећи се наведеним изворима и литературом, покушали смо да у раду прикажемо различите, понекад и противречне процесе, који су битни за разумевање културног развоја румунског становништва на овим просторима.

„Агитпроповска фаза културне политике“ (1945–1952) представља кључни период у културном развоју послератне југословенске државе. То је период великих и болних заокрета у целокупном животу свих грађана југословенске државе, на свим пољима друштвеног живота, па и у области културе и образовања.

У поменутом периоду уочили смо две, а можда и три етапе културно-образовног развоја румунске мањине у Војводини, али и у целокупном културном животу државе. Прву чине године које су следиле непосредно после рата (1945–1948), када се у условима опште немаштине и економске неразвијености преузима совјетски модел културне политике, карактеристичан по централистичком планирању и начину финансирања, стављању нагласка на народно просвећивање и изузетно јаком идеолошком утицају на све облике културног и уметничког стваралаштва. Другу етапу чини период од 1948. до 1952. године, али би у њему можда могли издвојити 1948–1949. годину као посебну фазу, када услед избијања сукоба са Информбироом долази до одређеног заокрета у културној политици, када се траже решења за напуштање старог модела, али се она у пракси примењују веома обазриво и прихватају тешко, а истовремено се може приметити и појачано присуство и контрола апарата власти над културном политиком као ефекат притисака земаља Информбироа на ФНРЈ. Заокрет у културној политици наговештавају реферати који су прочитани на ИИ и ИИИ пленуму ЦК КПЈ, који су одржани почетком, односно крајем 1949. године. И најзад, последња фаза у периоду који нас занима у овом раду обухватала би период од 1950. до 1952. године, када се наговештава нови курс у културној политици, карактеристичан по променама у начину финансирања и руковођења, одређеној либерализацији у области уметности и културног стваралаштва, која се отворено спроводи нарочито од Трећег конгреса књижевника Југославије, октобра 1952. године.

Основно питање на које смо покушали да одговоримо у овом нашем раду јесте да ли је период од 1945. до 1952. године представљао корак напред у културном развоју Румуна у Банату, у односу на период пре рата и за време рата, или је довео до стагнације културног и просветног живота, односно да ли је румунска мањина у Војводини добила или изгубила спровођењем агитпроповске културне политике. Одговор на ово питање је изузетно сложен и у неку руку контрадикторан. Чињеница је да је културни и просветни живот Румуна у тим годинама представљао само наставак, у новим условима, оног процеса који је био присутан већ деценијама, тако да се не може ни у ком случају говорити о неким њиховим почецима 1945. године, пре свега када је реч о књижевности, како је то

приказано од стране неких аутора. Истина, 1945. година донела је нешто ново: присуство државе у организовању, реализацији и финансирању, али и у контроли културних и уметничких активности, што овај период чини различитим од свих ранијих периода у културној историји овог становништва. Спроводећи своју националну политику, у циљу доказивања да је у Југославији решено на најбољи могући начин национално питање, држава је заиста учинила много на ширењу пре свега образовања на матерњем језику Румуна у Војводини на свим нивоима школовања и ту је румунска национална мањина у Војводини заиста много добила. Добила је могућност стварања једне аутохтоне интелектуалне елите, чији су редови били ослабљени у периоду између два светска рата. Нарочито је ту битно формирање бројног наставног кадра за потребе школа на румунском наставном језику, процес који је почео још пре рата, спровођењем у живот Југословенско–румунске конвенције о мањинским школама у Банату из 1933. године, али који је сада био убрзан и охрабриван од стране органа државне власти, пре свега у циљу стварања једне мањинске интелигенције која ће бити окренута држави у којој живи и њеној идеологији, а мање матичној држави.

Чини нам се да је режим остварио ту своју намеру, јер су се генерације које су се школовале у том периоду, али и касније, за разлику од предратних генерација, више приближиле интеграцији у нову државу, поставши на тај начин лојални грађани Југославије, сентиментално и искрено везани за њу. То је нарочито дошло до изражаја избијањем сукоба са Информбироом, када је румунска мањина у Војводини, услед новонасталих околности, прекинула везе са матичном државом, али јој је омогућено да остварује своја национална осећања и аспирације и да развија културу на свом матерњем језику у оквиру југословенске државе. Наравно, националну културу са израженим елементима марксистичке идеологије и југословенског патриотизма, уз строго цензурисање целокупног културног стваралаштва. Али, то је омогућило да у годинама попуштања и либерализације којом је било захваћено југословенско друштво током следећих деценија румунска мањина, пре свега младе генерације које су се родиле или одрасле у послератној Југославији, буду елемент стабилности и толеранције, што је свакако карактеристично и за остале националне мањине са територије Војводине. У томе и јесте најзначајнији резултат културне и просветне политике која је вођена у годинама после рата.

Не смемо заборавити да је, поред наставног кадра, нова политика у области образовања омогућила и стварање других стручних кадрова из редова румунског становништва, који ће такође допринети да ово становништво, састављено до тада претежно од земљорадника, знатно напредује у свом општем друштвеном и цивилизацијском развоју. Број лекара, фармацеута, правника, инжењера, економиста и припадника других професија, који завршавају студије на универзитетима у Југославији, знатно расте. Расте и број чиновника и службеника из редова румунске мањине који су запослени у државним установама. Ово друштвено раслојавање омогућава да и румунска сеоска средина у Банату постане сложенија, савременија и да користи сопствене снаге које ће бити носиоци њеног друштва-

ног живота. У свему томе лежи позитивна страна културно-просветне политике коју је комунистичка власт водила према мањинама у Војводини после рата.

Као резултат новонастале ситуације у време сукоба са ИБ, Румуни у Војводини су добили могућност оснивања неких „самосталних“ националних културно-образовних установа, које нису имали ни пре, али неће имати ни касније. Ту пре свега мислимо на румунску Гимназију у Вршцу (1948–1956), Румунско Народно Позориште у Вршцу (1949–1956), или на оснивање румунске редакције Радио Новог Сада 1949. године.

Са друге стране, било је и негативних последица ове политике. Тоталитарни режим, култ личности, општа немаштина, идеологизација, непостојање могућности слободног изражавања мисли, како у свакодневном животу, тако и у области културе и просвете, прогањање неистомишљеника, искључивање цркве из друштвеног живота и прогањање свештенства, само су неки елементи који представљају корак уназад у односу на претходна времена. У таквој ситуацији је пуно трпело и културно-уметничко стваралаштво, које је постало сиромашније, затворено у шаблоне, строго подређено политичким циљевима режима на власти. Последице таквог поимања културе и образовања су, нажалост, присутне код неких припадника румунске мањине у Војводини у одређеној форми до данашњег дана.

Које су још неке од основних карактеристика културног живота и уопште начина понашања румунске популације у Банату? Од саме његове појаве, у периоду који траје више од једног века, румунска култура, која се од својих почетака развијала као мањинска култура, како у Хабзбуршкој монархији, тако и у југословенској краљевини и у послератној Југославији, показује једну упорност, чак и тврдоглавост, али и једну интелигенцију, а у каснијем периоду и једну креативну зрелост. Ипак, у суштини се у банатском селу развијао један ограничен и изолован културни живот, у којем нису били виднији утицаји културних, књижевних или уметничких вредности тадашњег света.

Народне традиције, обичаји и веровања, која су се од прастарих времена усадила у свест румунског сељака у Банату, већим делом нису напуштена ни у овом периоду, упркос порасту броја школованих људи и тежњи нових власти да га приближе оним схватањима која су одговарала новим временима. Идентитет румунске мањине у Војводини се заснивао на горе поменутиим елементима, уз схватање о постојању матичне државе, али и сопствене културе која се делимично разликује од оне у Румунији. Припадник румунске мањине у Војводини разликује себе као Румуна од „Румуна из Румуније“, али наравно и од Срба и других народа који живе на просторима Војводине, Србије или некадашње Југославије. Баш у овом периоду који смо обрадили у нашем раду, а захваљујући горе поменутом утицају националне политике југословенских комунистичких власти, припадник румунске мањине у Војводини почиње све више себе да схвата као „југословенског“, односно као „војвођанског“, Румуна, који не припада Румунији, али који има своје изузетно наглашено национално „ја“, на које је поносан. Са друге стране, у мешовитим насељима и у градовима се назире већ наговештаји

губљења тог националног идентитета код једног дела румунског становништва, услед спровођења већ поменуте националне политике, која у овим случајевима постиже супротан ефекат и доводи до слабљења или губитка интересовања за сопствену националну „мањинску„ културу и на тај начин и до асимилације. Због тога сматрамо да румунски идентитет у Војводини није ни јединствен ни без контроверзи.

Мањинско стваралаштво није у потпуности имитативно по свом карактеру, већ је једно компромисно стваралаштво, које тежи да се прилагођава реалности. Оно се развијало под покровитељством двеју култура – југословенске (односно српске) и румунске, а истовремено, имајући у виду стечено наслеђе из претходних времена, и као одјек онога што се дешавало у свету – западноевропске и балканске културе. Неки су у њој видели једну егзотичну, периферну појаву, која опстаје искључиво уз помоћ традиције, фолклора, песме и игре, без способности ка неком вреднијем стваралаштву, ограничену једним псеудо-романтичним менталитетом, што су, ипак, неки ствараоци и културни активисти демантовали још у овом периоду, а нарочито у следећим деценијама, када је дошло до сазревања оног оригиналног и аутентичног и до интегрисања у много шире културне токове.

Зато и констатујемо, у закључку, да је период од 1945. до 1952. године у културно-образовном развоју Румуна у Војводини, упркос ограничењима која су била наметнута и његовој израженој идеолошкој обојености, представљао почетак једног новог доба, када су почели да се називу нови хоризонти културног стваралаштва, изграђени на темељима старог, предратног националног културног покрета и на дубоко усађеним народним традицијама и када се ово становништво почело искреније и наглашеније интегрисати у нову државу, прихватајући је по први пут као своју.

Mirča Maran, Ph. D., Vršac

CULTURAL SETTINGS OF ROMANIANS IN BANAT 1945–1952

Summary

Cultural development of Romanian national minority in west Banat has been monitored through organisational forms since the 19th century. Thus, the period presented in this paper (from 1945 till 1952) is only a stage in this process, when all cultural activities were adapted to the current, prevailing conditions of the society after the Second World War, e.g. Communist Party of Yugoslavia ran the country. It includes all aspects of cultural life, and among them those which conveniently marked cultural life of our people: cultural amateurism (cultural societies and their activities, choirs, trumpet orchestra, drama society, folk dance society, national orchestra), publishing

activity, literature, arts. New, socialist ideology spread over scientific achievements too, which set for gradual expansion at that time. One of the most original forms of Romanian cultural expression in Banat was traditional folk customs preserved in literature and music, and they have been carefully nurtured in this part of the country from ancient times. The overall cultural activity was conducted through Cultural Association of Romanians till 1948, and SKPDV – Romanian Society from 1948. Likewise, foreign policy influenced cultural policy of Romanian national minority, first of all a clash of ideas between Yugoslavia and Informbiro. Education in Romanian language was ideologically directed, which was typical for the whole Yugoslav education, and it enabled education in mother tongue at all levels which resulted in creating Romanian educated class, and thus, in the following period this national minority rapidly advanced in all aspects of social life.

Key words: Romanians, Banat, culture, arts, literature, folk music, amateurism, education, ideology

Д-р Мирча Маран, Вршац

КУЛЬТУРНАЯ ОБСТАНОВКА У РУМЫН В БАНАТЕ О 1945 ДО 1952 ГОДА

Резюме

Культурное развитие румынского меньшинства в западном Банате осуществляется через организованные формы с XIX века и таким образом период представленный в настоящей работе (с 1945 до 1952 год) является только одним этапом в этом процессе, в котором все культурные активност приспосабливаются новым условиям, наступившим в стране и в обществе после Второй Мировой войны и поступления на власть коммунистической партии. Это относится ко всем областям культурной жизни, а среди них и на те, которые в наибольшей степени отметили культурную жизнь румынского населения: культурную самодеятельность (деятельность культурных обществ и хоров, духовых оркестров, драматических куржков, фольклорных групп, народных оркестров, входящих в их состав), печатное дело, литературу, искусство. Новой идеологией было охвачена и научная деятельность, находящаяся в то время на самых началах своего развития. Одна из самых оригинальных форм культурного выражения румын в Банате это литературный и музыкальный фольклоры, которые это население хранило с древних времён. Совокупную культурную деятельность определяло Культурное сообщество Румын до 1948 года, то есть СКПДВ – Секция для Румын. С 1948 года на культурную политику югославских властей к национальным меньшинствам влияла внешняя политическая обстановка, прежде всего столкновение Югославии с Информбюро. Псовещение на румынском языке имело выражен-

ный идеологический характер (это было характерно и для всего югославского просвещения), но всётаки давала возможность учиться в школах на родном языке на всех уровнях образования, а это привело к оформлению многочисленной румынской интеллигенции, которая в следующем периоде обеспечит более быстрое развитие настоящего национального меньшинства во всех областях общественной жизни.

Опорные слова: румыны, Банат, культура, искусство, литература, фольклор, самодеятельность, просвещение, идеология

АУТОНОМНОСТ НОВОСАДСКЕ ГИМНАЗИЈЕ У КРЕИРАЊУ НАСТАВЕ ФИЛОЗОФИЈЕ У XIX И ПОЧЕТКОМ XX ВЕКА

Резиме

Аутор у раду покушава да утврди степен аутономности Новосадске гимназије у креирању властитих програма и наставних планова, у периоду од њеног оснивања 1810. године па све до 1918. године. Посебан акценат је стављен на аутономност гимназије приликом креирања планова и програма филозофских предмета, односно на истраживање колико су аустроугарске интервенције, уредбе и закони утицали на обликовање наставе филозофије у самој гимназији. Анализом је утврђено да су постојале најмање три фазе спољних утицаја на рад Новосадске гимназије, који су се директно или индиректно одражавали на наставу филозофије. У првом периоду од почетка рада 1816. године па до привременог престанка рада 1849. године гимназија је уживала релативно високи степен аутономије у уређењу сопствених наставних програма и имала наглашено хуманистички карактер проткан низом филозофских предмета, попут етике, логики, реторике и поетике. У другом периоду од 1852. године па до 1883. године притисци на гимназију су се појачавали, а промене које су наступиле везано за филозофске предмете биле су такве да, после обнове рада гимназије 1852. године, није било ни једног филозофског предмета од десет наведених, а касније је то најчешће био један, филозофска пропедeutика (која се предавала у седмом и осмом разреду). Ипак, најтежи период за Новосадску гимназију наступио је ступањем на снагу Основног закона о средњим школама у Угарској 1883. године и трајао је све од краја Првог светског рата. Мешање у функционисање гимназије било је у овом добу институционализовано, пошто је власт Патроната била под личним надзором повереника угарске владе. Настава филозофије сведена је на филозофску пропедeutику, и то само у осмом разреду гимназије. Ово додатно смањење обима наставе из филозофске пропедeutике може да се доведе у везу с просветном политиком тадашњих власти, које су тежиле стварању јединствене средње школе, као и са њиховим асимилационим намерама, које су се манифестовале у форсирању учења мађарског језика и угарске историје и географије науштрб превасходно природних наука и математике, али и филозофије.

Кључне речи: Новосадска гимназија, аутономија, наставни план, наставни програм, настава филозофије

У другој половини XVIII века у аустријским и угарским земљама није постојао јединствен школски систем који би се темељио на једном општем закону или уредби, по којој би се организовале и деловале школе, нарочито основне. Овакве школе најчешће су оснивали племићи, градови, општине, поједини црквени редови и слично, док се само руководство школа углавном налазило у рукама свештеника. Држава, односно тадашња управна власт још није непосредно утицала на живот и рад школа.

Иницијативу за шире оснивање и организовану изградњу основних школа дала је царица Марија Терезија.¹ Одговарајући узор у области школства могла је добити на основу спроведених реформи у Пруској и посебно у Шлезији. За остваривање својих планова примила је неколико предлога, од којих су се истicali предлози Јосипа Месмера учитеља „нормалне школе“ у Бечу, и грофа Ивана Антуна Пергена. Сам задатак коначно поверила је опату Јохану Игњацу Фелбигеру. Према његовим нацртима пруска влада је 1765. године издала „Општи школски ред“ и увела у школе нову организацију и тзв. „саганску“ методу. Прешавши у службу Аустрије Фелбигер је саставио прву државну наредбу за организацију и деловање основних школа под називом: „Општи школски ред за немачке нормалне, главне и тривијалне школе“ („Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kais.-königl. Erbländern“). У самом уводу ове уредбе, која је одобрена 6. 12. 1774. године, истичу се два значајна принципа: први, да васпитање деце представља најпоузданију базу општем народном благостању,² и други, да од ваљаног васпитања и образовања зависи целокупан каснији живот свих људи. У овим принципима се јасно осећа дух просветитељства, а уједно се с њима постављају темељи општег образовања и одређује циљ тадашње школске *paideje*.

¹ Димитрије Кириловић на почетку своје студије тј. докторске дисертације даје генералну оцену стања српских школа за време владавине царице Марије Терезије: „Четрдесетогодишњи период владавине Марије Терезије (1740-1780) од великог је значаја за историју школа свих народа некадашње аустријске царевине, па и за историју школа српског народа. У то доба се српске основне школе први пут систематски оснивају и постају народним школама, уколико су сва српска деца оба пола била обавезна да их посећују. Заводе се нови предмети и нови наставни метод. Учитељи постају само они који су оспособљени за тај позив. У употребу улазе штампане и нарочито у ту сврху прописане школске књиге. Над школама се врши стручни надзор и о њима се старају државне власти место наших црквених. Ово ново уређење српских школа настаје од год. 1776. када је објављен први Закон о нашим основним школама.“ Д. Кириловић, *Српске основне школе у Војводини у 18. веку (1740–1780)*, Сремски Карловци 1929.

² Мита Нешковић пише да је Фелбигерово основно начело било: „Васпитање народне омладине најважнија је основа правe среће“. М. Нешковић, *Историја српских школа у Аустроугарској монархији*, Срп. Манастир. Штамп., Сремски Карловци 1897, стр. 70.

Све ове школе требале су да дају младим људима основно, преко потребно, образовање, које се састојало у читању, писању и рачунању. Поред основних предмета учила се веронаука, која је веома често имала привилегован статус. Обим других знања одређивао се према месту и типу школе, према броју и способности учитеља и времену предвиђеном за полазак школе. Школе су биле државне установе,³ а држава је издавала одговарајуће законе, постављала учитеље и уређивала надзор школе и учитељевог рада. У ту сврху користио се Фелбигеров „Methodenbuk“,⁴ прописане школске књиге, а способнији су користили и остале књиге. У наставном раду требало се служити катехетском методом, уз примену и тзв. „табеларне“ и „литералне“ методе.⁵

За време владавине Марије Терезије донесена је и објављена 22.08.1777. године на латинском језику и уредба под насловом *Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas* („Општи школски и научни систем за угарско краљевство и њему придружене стране“).⁶ Према њему школе су остале државне установе, што значи да их је држава надзирала и осигуравала да се у свима стицање знања обавља на приближно једнак начин. Поред тога, у овом систему постојала је општа обавезност похађања школа и флексибилност у верским стварима, која се огледала у томе да су и они који нису били католици могли оснивати своје школе.

Школе су биле народне (основне) и латинске (гимназије). Латинске школе су се даље делиле на три ступња. Првом ступњу су припадале тзв. граматичке школе (I–III разред) које су имале карактер школа општег образовања. Други ступањ латинских школа сачињавала су два хуманистичка разреда (IV и V). Трећем ступњу латинских школа припадале су академије. Нису то биле високе школе, али су се у њима завршавале гимназијске студије филозофије, односно права, у трајању од две године.

Затим је донесен „Државни школски устав“ из 1805. године. Намера је била да се измени и допуни ранија уредба из 1774. године, односно начин по коме су до тада биле организоване основне школе, као и да се промени тадашњи „Општи школски ред“. Посебна комисија израдила је нову уредбу познату под називом „Политисцхе Сцхулверфассунг“. Основне школе су биле или „тривијал-

³ У ствари, декретом из 1770. године утврђено је да „школа јесте и заувек остаје ствар државе“.

⁴ „Ручна књига“, која ће дуги низ година бити главни и једини ослонац учитељима у практичном раду у школи, не само у Аустроугарској монархији, већ и знатно шире.“ Н. Поткоњак, *Образовање учитеља у Срба*, Учит. фак. у Ужицу, Београд-Ужице 2006, стр. 154.

⁵ Литералну и табеларну методу пронашао је берлински учитељ Хан (J. F. Hahn). Ову методу је проширио Фелбигер. Реч је о поступку који се примењује да би ученици лакше савладали и научили напамет одређену грађу. Илустрације ради, учитељ би на табли написао почетна слова свих речи једне одређене реченице која би ученици преписали у своје свеске, а потом на глас заједно изговарали све док их не науче напамет. За захтевнију грађу поступак би се усложњавао.

⁶ Приговори који су потом упућивани овом „Школском систему“ били су понајпре везани за давање споредне улоге матерњем језику, као и због чињенице што није доносио градиво неким логичким редом.

не“ или „главне“ или „реалне“, с тим што су у главним градовима још постојале и „женске“ школе.

Због недостатака који су констатовани у „Општем школском уставу“ из 1777. године, специјална комисија је 1806. године, на позив угарског Сабора, израдила нову уредбу на латинском језику под називом *Ratio educationis publicae totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas* („Општи школски и научни систем за угарско краљевство и њему придружене стране“). У композицији ове уредбе могу се разликовати три целине. У првом сегменту говори се о врстама школа и разредима, у оквиру кога се доносе и наставни планови и програми за све врсте школа. Други део садржи упутства за управљање школама и методичке директиве за учитеље, управнике и надзорнике. Трећи део предвиђа различита помагала за наставни рад, уједно садржавајући и одредбу о платама учитеља.

У настави у основним школама нагласак је био на верској толеранцији и на учењу народног језика. Гимназије су имале шест разреда. Први разреди су тзв. граматикални разреди пошто се у њима претежно учила граматика латинског језика, и називали су се: *prva, principia, grammatica, syntaxis*. Последња два разреда су била тзв. хуманистичка разреда, а према својим главним предметима називали су се *poesis* и *rhetorica*.

Како стоји ствар са оснивањем гимназија код Срба? Богати задужбинари из српског народа су у духу просвећености и жеље за ширењем културе и просвете у властитом народу давали добровољне прилоге за оснивање првих гимназија. Први пример дао је Карловчанин Димитрије Анастасијевић Сабов омогућивши отварање Српске православне гимназије у Карловцима, а други, богати новосадски трговац Сава Вуковић, који је основао фонд из кога би требало да се финансира једна српска православна гимназија у Новом Саду. Из повеље тј. задужбинског писма уочљиво је да се управа над новооснованом гимназијом поверава карловачком митрополиту и архиепископу, који треба да спроведе исти систем школовања који важи у Карловачкој гимназији. Осим тога митрополит је требало да има пуну власт над руковањем фондацијом, избором предмета (предложено је да језик и „славеносрпска књижевност“⁷ буду најважнији предмети) и учитеља. Оснивачи српских гимназија су, како у Карловцима тако и у Новом Саду, за разлику од католичких бискупских гимназија у којима је бискуп вршио своју власт неограничено, следили пут протестантске, пре свега, евангеличке, лутеранске, гимназије. Премда су обе гимназије спадале у категорију бискупских гимназија, власт епископа морала се делити са световним елементима, односно била је ограничена Патронатом у коме су световни чланови били у већини. Тиме дакако бискупски карактер гимназија није био тангиран, нити довођен у питање. Епископ, односно митрополит, били су врховни патрони њихови, а том је чињеницом био јасно обележен и карактер двеју српских гимназија.

Дозволу за оснивање гимназије требао је да да цар и он је то начелно учинио 1811. године, што је верификовано декретом из 1813. год. и потврђено резолуцијом

⁷ Архив Српске академије наука и уметности у Сремским Карловцима (АСАНУК), Фонд патријаршијско-митрополијски „А“ (ПМА „А“), бр. 113 из 1812. године.

од 31. 01. 1816. године.⁸ Новосадска гимназија је основана по узору на Карловачку гимназију, а њен наставни план и програм одобрен је од стране Дворског ратног савета у Бечу још 1793. године, и у свему је одговарао тада важећем наставном систему у Угарској, с малим додатком који се односио на образовање омладине у Војној граници. Овај наставни план и програм носио је латински назив *Conspectus tabellaris studiorum in Gymnasio Carlovitzensi tradi solitorum* и састојао се од предмета предвиђених за граматичке разреде од првог до четвртог, као и за два разреда *humaniore*. Иако је у првом и другом разреду *humaniore* из латинског језика било учења о правилима говорништва са текстовима класичних аутора, као и учења о основним начелима поезије, стриктно филозофских предмета било је једино у другом разреду *humaniore*, када су се изучавали основи Логике и Етике.

После низа перипетија гимназија је почела са радом 1816. године. Први разред „човечности“ (*humaniora*) стартао је 1818–1819. године, доласком професора Игњата Јовановића, а када је дошао и Павле Јосиф Шафарик, отворен је и други разред *humaniore* 1819–1820. године, што је учинило да Српска православна гимназија у Новом Саду буде потпуна са свих шест разреда, као и све друге гимназије у Угарској тога времена.

Према се у Вуковићевом завештању наводи да врховни надзор над школом имају карловачки митрополит и новосадски епископ с неколико чланова „епархијске конзисторије и црквене општине“, и да осим њих нико не може ни најмање утицати на рад школе („ни школска управа у Ђуру, ни друга која иноверска власт, духовна или световна“), школа дакако није могла егзистирати као потпуно независна јединица. Наиме, да би ученици гимназије могли прелазити у друге гимназије, у академије и универзитете, она је морала добити тзв. владарску привилегију. Привилегија је потписана 1818. године уз једну ограду, да гимназија у свему буде саображена „систему прописаном осталим гимназијама у мојим државама“.⁹

⁸ Није случајно да је Новосадска гимназија основана 1810. године, с обзиром на светско-историјски значај појаве Наполеона на ширем плану и устанка српског народа против Турака под вођством Карађорђа на националном плану. Годину дана раније (1809. године) Наполеон је, Шенбрунским миром, одузео Аустрији неке од њој важних провинција, доносећи покореним народима, поред властитог законика, и неке од тековина Француске револуције: укидање феудализма, слободу, једнакост пред законом, световни карактер државе и др. За разлику од пређашњих властодржаца Наполеонов режим је водио рачуна о широком спектру делатности у овим провинцијама, од саобраћаја и трговине, па до црквених и просветних питања. У Илирским провинцијама, које су обухватале већину јужнословенских земаља, основан је велики број основних школа и отворено више од двадесетак гимназија. Пресудна ствар била је што је у овим новим установама наставни језик морао бити „језик земље“. Иако је француска управа била краткотрајна, Аустрија их је анектирала већ 1814. године, Беч је схватио значај и могуће последице краткотрајних наполеоновских реформи.

⁹ Без обзира што је гимназија морала своју наставу усагласити са наставом у осталим гимназијама у држави, према сачуваним документима углавном је остајало довољно маневарског простора за аутономно уређење властитог програма, и за испуњење жеље оснивача гимназијског фонда да ова гимназија послужи српском народу и његовој просвети и књижевности.

Иако је наставни план Новосадске гимназије готово у потпуности био саобразан наставном плану Карловачке гимназије, он се није смео превише удаљавати и разликовати од одредаба *Ratio educationis*-а који је важио за државне гимназије у Угарској. Према првом наставном плану који је важио у Новосадској гимназији од 1816–1825. године први и други разреди „човечности“ били су знатно „филозофскији“ од првобитно предвиђеног плана који је следио систем Карловачке гимназије.¹⁰ Наиме, у првом разреду *humaniore* изучавала се „Етика и јестаственица“ (*ethica et historia naturalis*), док су у другом разреду *humaniore* предавани Логика, Реторика и Поетика (*logica, rhetorica et poesis*).¹¹

По наставном плану из 1825. године ствари су биле донекле измењене што се филозофских предмета тиче, па се у првом разреду *humaniore* изучавала Реторика и Логика, док су у другом разреду предавани Поетика и Етика. У првој години човечности учила се Реторика по уџбенику који се звао *Institutiones oratoriae in usum gymnasiarum*. Логика, или како су је звали вештина правилног мишљења и суђења, која је требала по тадашњем плану да буде нека врста пропедеутике за учење Реторике, предавала се по уџбенику *Elementa artis cogitandi in usum gymnasiarum*. У другој години човечности предавала се Поетика, или како се звала, други део Елоквенције, по уџбенику *Institutiones Poesiae*. Нема прецизног податка из ког се уџбеника предавала Етика.

Године 1833. Вишој школској управи у Ђуру скренута је пажња на наставни програм Новосадске гимназије догађајима који су се десили везано за укидање Краљевске, католичке гимназије у Новом Саду. Овде ће бити наведени елементи из „Општих и специјалних примедби на наставни план Новосадске гимназије“, који се тичу само наставе филозофије у поменутој гимназији.

Најпре се у уводу саопштава да план не одговара систему који је био прописан за краљевину Угарску, ни по броју, ни по реду, ни по распореду градива, као ни по употребљеним уџбеницима. Детаљнија елаборација показује да је приговор, између осталог, био и да се Логика и Етика предају више него што је прописано према систему гимназије у Карловцима, која је, као што је речено, служила као узор у конципирању рада Новосадске гимназије. Саопштава се, даље, да „треба желети“ да познавање Логике и Реторике претходи учењу беседништва, па и поезије. Образложење је било да се правилно мишљење и правилно доказивање тешко може обављати без претходне обавештености о адекватном реду приликом размишљања, односно о систематски уређеном размишљању „и о добро уређеној периодологији“.

¹⁰ Разлике између наставног плана у Новом Саду и оног у Карловцима постојала је и због чињенице што је Нови Сад био у Угарској, а Карловци под јурисдикцијом Војне границе.

¹¹ Подаци су презети из „Извештаја о српској великој гимназији у Новом Саду“ за 1894/95. годину, прецизније из одељка „Учвени план од оснивања гимназије“. У Стајићевој књизи *Српска православна велика гимназија у Новом Саду* постоји додатна информација да је А. Магарашевић у другом разреду човечности предавао и етику и јестаственицу. В. Стајић, *Српска православна велика гимназија у Новом Саду*, Матица српска, Нови Сад 1949, стр. 198.

У „Специјалним примедбама о плану који се предлаже за сваки разред Новосадске гимназије“ понавља се да ђаке пре наставе Реторике у првом разреду човечности треба упознати са појмовима Логике, а да у другом разреду човечности Етику и Физику треба препустити Филозофији.¹²

Промене у наставном плану Новосадске гимназије наступиле су тек 1842. године. Измене код филозофских предмета огледале су се у томе да се у првом разреду човечности предавала Реторика, а у другом разреду Поетика, Логика и Етика. Као што се може уочити, нити су поменуте примедбе брзо узете у разматрање, нити су превише уважаване код конципирања новог наставног плана.

Рад у шесторазредној потпуној гимназији трајао је до 12. 06. 1849. године, када је прекинут због бомбардовања Новог Сада и пожара који је настао у гимназијској згради. Од 1849. па до 1852. године гимназија није радила, што због последица револуције, што због инертности самих виђенијих Срба тога периода. Након трогодишње паузе нижа четвороразредна приватна гимназија у Новом Саду поново је отворена у октобру 1852. године. Списак од десет предмета који су се тада предавали показује да ниједан није био филозофске оријентације.

Због различитих политичко-организационих промена Новосадска гимназија је од 1849. до 1860. године потпадала под јурисдикцију Школског начелства у Темишвару, односно Окружног начелства и Магистрата у Новом Саду. Аутономија гимназије била је угрожавана од стране Намесништва у Темишвару на много различитих начина. Намесништво се често безобзирно мешало у избор професора и директора, одређивало је наставни план и програм и прописивало књиге које су се могле употребљавати као школски уџбеници. Нешто од старог сјаја гимназије почело је да се враћа 1865. године, када је издата царска наредба којом се новосадска нижа гимназија претвара у вишу, с осам разреда и правом јавности, задржавајући свој дотадашњи народни и верски карактер.

Када је после стварања Двојне Монархије 1867. године Угарска стекла право на самостално уређење свих области унутрашње политичког живота, то се одразило и на услове рада тада већ више од 50 година старе Српске гимназије у Новом Саду. Година 1868. значајна је за ову установу због тога што су тада донета три законска документа која су одређивала њене опште (тј. политичко-правне и повезано са тим материјалне) основе постојања и развоја у новим околностима.

У годинама непосредно по склапању аустро–угарске нагодбе, врховни државни надзор над Гимназијом није се осећао, будући да су угарске просветне власти биле ангажоване и заузеле организацијом и уређењем просветног живота у новонасталим условима. Однос српских гимназија (Карловачке и Новосадске) према државној власти био је регулисан Рескриптом од 10.08. 1868. године, као и каснијим закључцима Српског народно-црквеног сабора.

¹² На то како ће се предавати градиво из филозофије сигурно је утицала и чињеница што је већина професора своје филозофско образовање стекла на тада престижним универзитетима у Пешти, Сегедину, Ђуру, Кежмарку, Пожуну, Кечкемету, Загребу и Јени.

На основу Наставног плана и програма за гимназије, донетог 1868. године, Новосадска гимназија била је средња школа класично-хуманистичког смера. Према Наставном плану из 1867/68. године једини филозофски предмет био је „Филозофска приправа (пропедевтика)“, који се предавао у седмом и осмом разреду два часа недељно. Поред тога, постојали су филозофски елементи и у програмима других предмета. На пример, у оквиру грчког језика почевши од шестог разреда изучавали су се Ксенофонт, Херодот, Хомерова *Илијада* и Платонова *Одбрана Сократова*, док је у оквиру латинског језика изучаван Цицерон.

„Извештај о великој гимназији србске православне обштине у Новом Саду“ из 1868/69. године, показује да се Филозофска приправа такође предавала у седмом и осмом разреду, с тим што се у седмом разреду предавала Логика, а у осмом разреду Психологија. Све до школске 1881/82. године Логика је предавана по Беку (J. S. Beck (1761–1840)), немачком филозофу кантовске оријентације и аутору књиге *Lehrbuch der Logik*, издате у Ростку 1820. године.

Премда се све до доношења Закона о средњим школама угарски министар просвете није много уплитао у рад гимназије и унутрашњу управу, то не значи да није било суптилних механизма притисака и покушаја асимилације. Угарски сабор је, на пример, школске 1870/71, изгласао помоћ гимназији од 8.000 фор. уз право да Министарство просвете одређује наставни план и програм, али и да именује професоре који ће бити плаћани из ових средстава. Патронат је одбио овакву помоћ уз образложење да је таква врста субвенција у супротности са Основним писмом школе.¹³

Прекретницу у раду и животу Новосадске гимназије представљала је 1883. година, када је у Угарској ступио на снагу Основни закон о средњим школама (30. законски члан), према чијим одредбама су морали да буду усаглашени рад и организација конфесионалних и приватних средњих школа.¹⁴ После 1883. године власт Патроната Гимназије била је под личним надзором повереника угарске владе, који су двапут годишње долазили ради прегледа наставе и обавезно присуствовали вишем течајном испиту. Преко њих држава је појачала свој стални утицај на рад ове школе.

Средњошколска педагогија Угарске имала је основу у схватањима мађарског хербартовца Мора Кармана, чије је педагошко учење било прихваћено као званична теорија. Остваривање општег циља васпитања и образовања хербартовске педагогије (постизање моралне јачине карактера према начелима кантовске етике) Карман је покушао да постави на национално-историјску основу. Према таквом схватању, припадник народа или нације могао је постати само онај ко је прихватао заједничке циљеве васпитања и образовања проистекле из општекултурног развоја човечанства.

¹³ Група аутора, *Новосадска гимназија 1810–1985*, „Будућност“, Нови Сад 1986, стр. 98.

¹⁴ Премда су се прве примедбе угарског министра просвете на наставни план Новосадске гимназије, инспирисане тежњом за јачим мађарским утицајем у њој, појавиле још 1875. године.

Класично хуманистичко образовање тадашњих гимназија у Угарској пружало је могућност за остваривање наведених педагошких циљева. Наставом је требало постићи образовање духа тј. развијање интелектуалних потенцијала и изграђивање моралних особина (врлина), којима би се остваривале моралне снаге личности. Садржина којима би се ово могло постићи били би латински и грчки језик, матерњи тј. мађарски и француски језик, народна историја и књижевност, математика, природне науке и филозофија.¹⁵

После доношења Закона о средњим школама (поменути 30. законски члан) године 1883. измењен је наставни план Гимназије, док је програм углавном остао исти. Према Наставном плану из 1883/84. године „философска пропедевтика“ предавала се само у осмом разреду два часа недељно. Почевши од школске 1881/82. године, па све до 1890/91, предавања из Логике одржавана су према књизи аустријског филозофа Линднера (G. A. Lindner (1828–1887)) *Lehrbuch der formalen Logik nach genetischer Methode* (Граз 1861).

Школске 1899/1900. године Министарство просвете издало је нов наставни план и програм за гимназије, који је (уз мање корекције) остао на снази све до подржављења 1920. године.¹⁶ На концепцију наставних садржаја у Гимназији утицали су захтеви угарског Министарства просвете, који су се састојали у томе да се смањи броја часова за математику и природне науке, док би се повећао број часова за мађарски језик, угарску историју и географију. Са друге стране били су захтеви Српског православног архијерејског синода, који је тражио повећање броја часова за религијску наставу. Све то време број часова латинског језика константно је био велики. У наставном плану из 1899/1900. год. ове измене су биле видљиве, али што се тиче филозофских предмета значајнијих промена није било. Једини филозофски предмет „философска пропедевтика“, предавао се и даље у осмом разреду два часа недељно, почевши од школске 1879/90. год. па све до последњег плана који је разматран у овом раду из 1917/18. године.

У овом периоду ипак се десила једна измена коју треба поменути. Уз назив „облигатног“ предмета, Филозофија, до 1902/03. год. писало је Логика па Психологија, да би од те године па до краја разматраног периода у плану писало обрнутим редоследом, Психологија па тек онда Логика. Могуће је да је просто реч о замени следа излагања градива, али такође и да су у питању неке озбиљније интервенције у начину и садржају његовог излагања. Да потоња теза није без основа показује податак да су од те исте 1902/03 год. замењени уџбеници из којих се предавала Логика и Психологија. *Логика* Петра Радуловића замењена је у настави Филозофске пропедевтике „Логиком за средње школе“ по Рабијеру и Вормсу, а *Психологија* од истог аутора замењена је „Елементима психологије по Рафу“.

¹⁵ Б., *Уједињена средња школа, Браник*, Нови Сад 18. фебр/1. март, 1892, бр. 20.

¹⁶ На заседању Патроната од 09. 09. 1920. године реферисано је о допису којим се извештава Патронат да је Министарство просвете, на предлог Просветног савета, решило да се српска вероисповедна гимназија у Новом Саду прогласи за потпуну државну средњу школу.

Патронат Гимназије је био самосталан у одређивању уџбеника¹⁷ све до 1870. године, када су се угарске просветне власти почеле брижљивије односити према њиховом одабиру. После 1883. године према Закону о средњим школама у Угарској, Министарство просвете преузело је у потпуности одређивање употребе школских књига. Практична демонстрација ове одлуке била је видљива већ 1890/91. школске године, када су Линднерова Логика и Психологија предаване по мађарском преводу.¹⁸ Истина овакво решење задржало се само две године, пошто је 1893. год. Министарство просвете одобрило употребу неколико уџбеника на српском језику у Гимназији, између осталог и *Психологију и логику* од Петра Радуловића. *Логика за школе и за самоуке нарочито за учитеље*, како гласи пуни назив Радуловићеве књиге из Логике, била је у употреби у Новосадској гимназији пуних десет година, почевши од школске 1892/93. год. па закључно са 1902/03. годином. По Радуловићу предмет логике¹⁹ је мишљење, а логика је наука која треба да упозна са облицима и законима мишљења. Радуловићева *Логика* састоји се две целине: „Први нас део упознаје са основама знања, а други део спаја те основе у целину, у систематско знање.“²⁰ Основе знања односе се на појмове, судове и закључке, а у делу систематско знање²¹ изучавају се дефиниција, дивизија и доказ. Осим тога, ова књига има и уводни део, у коме се истражује задатак логике, њена важност и подела. Иначе, уџбеници из филозофије и логике били су писани и формално и садржински са становишта тада прихватаних педагошко-методичких схватања у земљама средње Европе.

Коначно, несумњиво је да су и Карловачка и Новосадска гимназија биле организоване по страним узорима, као што су и наставни планови и програми, методика рада, па и уџбеници углавном били страни.²² Ипак то не значи да су ове две гимназије биле посве идентичне оним у Аустрији, Мађарској или негде друге. Настава у целини, а самим тим и настава филозофских предмета, у више од сто година од оснивања па све до подржављења Новосадске гимназије, била је у доброј мери повезана с менама положаја и статуса српског народа у Аустроугарској монархији. Новосадска

¹⁷ Према евиденцији директора гимназије Васе Пушибрка школска библиотека садржавала је до краја XIX века, између осталог, и 418. дела богословско-филозофског садржаја.

¹⁸ У питању је превод Јаноша Кламарика дела „Логика или наука о мишљењу“ и „Психологија или наука о души као искуствена наука“ (Klamarik János. Logika vagyis gondolkodástan Dr. Lindner G. A. után fordítva Klamarik János. Psychologia vagyis lélektan mint tapasztalati tudomány. Dr. Lindner G. A. után fordítva).

¹⁹ Детаљније о логици код Срба видети у истоименом тексту проф. Аћимовића. М. Аћимовић, „О логици код Срба“, у: *Logos i physis*, Просвета, Нови Сад 2003, стр. 127–156.

²⁰ П. Радуловић, *Логика за школе и за самоуке*, Краљевско-српска државна штампарија 1882, стр. 3.

²¹ „Систематско је знање основно знање састављено у органску целину“... „Систематско знање зове се обично наука“. П. Радуловић, *Логика за школе и за самоуке*, Краљевско-српска државна штампарија 1882, стр. 75.

²² Језик на коме се настава у Новосадској гимназији, па и настава филозофских предмета, одвијала мењао се током времена. У употреби су у различитим временима од оснивања гимназије били латински, немачки, мађарски и српски језик.

гимназија је у креирању властитих наставних планова и програма, нарочито у првим деценијама свог рада, уживала значајну аутономију, што показују и њена одбијања како директних тако и индиректних притисака тадашњих државних власти, без значајнијих последица по сам рад гимназије. Треба рећи да и када су изношене примедбе на њен рад, као у „Општим и специјалним примедбама на наставни план Новосадске гимназије“, крајње намере нису биле усмерене примарно на побољшање планова и програма или квалитета наставе филозофије, односно филозофских предмета, већ су пре биле усмерене на повећавање страног утицаја на њен рад, или на њено прилагођавање потребама ђака других вероисповести. Ситуација се поступно мењала на горе почевши од мешања у рад гимназије Намесништва у Темишвару, па до усвајања од стране Патроната наредбе угарског министра просвете 1875. године, по којој се предавање мађарског језика требало обављати у истом обиму у коме се обављало и предавање матерњег језика.²³ Додатно погоршање, у смислу редуковања аутономије гимназије, наступило је од момента примене 30. законског члана из 1883. године, односно од доношења Закона о средњим школама. Различите досад поменуте мере водиле су ка перманентном смањењу броја филозофских предмета и обима наставе из њих, а последње смањење обима наставе из неколико предмета, укључујући и Филозофску пропедеутику, било је повезано са просветном политиком тадашњих власти, које су тежиле стварању јединствене средње школе, али је имало везе и са њиховим асимилационим намерама. Инвентивна сналажења директора и професора како да заобиђу или ублаже негативне одреднице поменутих примедби, интервенција и закона, показују њихову високу свест да је васпитање и образовање у Новосадској гимназији, особито из хуманистичких предмета, било важно средство очувања властитог језика и националног идентитета,²⁴ односно средство борбе против сваке врсте асимилације српског народа.

²³ П 1875/133.

²⁴ Према речима Васе Стајића, онда када није радио београдски лицеј, ни Велика школа, у Карловачкој и Новосадској гимназији српска је прошлост, пре свега књижевна, постала наставном грађом која је употребљена за васпитање и образовање младих. Хуманистичка настава стављена је у националну службу упоређивањем Хомера и Вергилија са српском епиком. На сваком кораку проналажене су сличности, како стварне тако и натегнуте, једнако у концепцијама великих епопеја као и у најситнијим детаљима различитих епова. Херојски стил Хомерових јунака сравњиван је са херојским дијалозима у нашим народним песмама или у Његошевем *Горском вијенцу*. Хорације се готово није могао читати без Лукијана Мушицког. У оваквом духу упоређивања и на овом трагу дошло се до познате одреднице Новог Сада као „српске Атине“. Национална настава ишла је руку под руку с класичном, па је класична настава служила у сврху јачања националног духа. Добит таквог рада била је двострука. Давнашњи јунаци и догађаји постали су некако блискији и препознатљивији, а просветна и књижевна прошлост упоређена са славним ликовима Антике изгледала је величанственије него што је то стварно била. Може се рећи да су две компоненте пресудно утицале на формирање ђака двеју најстаријих српских гимназија: национални романтизам и класични хуманизам. Мишљење В. Стајића о значају Новосадске гимназије за српски народ преузето је из белешки М. Петровића, које се налазе у уводу у Стајићеву књигу. В. Стајић, *Српска православна велика гимназија у Новом Саду*, Матица српска, Нови Сад 1949, стр. 38.

Литература

- Архив Српске академије наука и уметности у Сремским Карловцима (АСАНУК), Фонд патријаршијско-митрополијски „А“ (ПМА „А“), бр. 113 из 1812. године.
- Група аутора, *Новосадска гимназија 1810–1985*, „Будућност“, Нови Сад 1986.
- Кириловић, Д., *Српске основне школе у Војводини у 18. веку (1740–1780)*, Сремски Карловци 1929.
- Миладиновић, Ж., *Тумач повластица, закона, уредаба и других наређења српске народне црквене аутономије*, Нови Сад 1897.
- Нешковић, М., *Историја српских школа у Аустроугарској монархији*, Срп. Манасти. Штамп., Сремски Карловци 1897.
- Поткоњак, Н., *Образовање учитеља у Срба*, Учит. фак. у Ужицу, Београд-Ужице 2006.
- Пушибрк, В., *Постанак и развитак Српске православне велике гимназије у Новом Саду*, Нови Сад 1896.
- Радуловић, П., *Логика за школе и за самоуке*, Краљевско-српска државна штампарија 1882.
- Ракић, Л., *Српска црквено-школска аутономија у Угарској у другој половини XIX и почетком XX века*, Историјски часопис, књ. XXXVII, 1990, Историјски институт, Београд 1991.
- Стајић, В., *Српска православна велика гимназија у Новом Саду*, Матица српска, Нови Сад 1949.
- У раду су коришћени извештаји о Новосадској гимназији за следеће школске године: 1868/69, 1869/70, 1870/71, 1871/72, 1872/73, 1873/74, 1874/75, 1875/76, 1876/77, 1877/78, 1878/79, 1879/80, 1880/81, 1881/82, 1882/83, 1883/84, 1884/85, 1885/86, 1886/87, 1887/88, 1888/89, 1889/90, 1890/91, 1891/92, 1892/93, 1893/94, 1894/95, 1895/96, 1896/97, 1897/98, 1898/99, 1899/1900, 1900/01, 1901/02, 1902/03, 1903/04, 1904/05, 1905/06, 1906/07, 1907/08, 1908/09, 1909/10, 1910/11, 1912/13, 1913/14, 1916/17. и 1917/18. годину.

Željko Kaluđerović, Ph.D., Novi Sad

**AUTONOMY OF NOVOSADSKA GRAMMAR SCHOOL
IN TEACHING PHILOSOPHY IN THE 19th CENTURY
AND THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY**

Summary

The author investigates and defines the level of autonomy of Novosadska Grammar School in designing its own school curriculum over the period of its foundation, from 1810 to 1918. Particular emphasis has been placed on Grammar School autonomy in developing curricula for teaching philosophy subjects, e.g. on researching how Austro-Hungarian interventions, regulations and laws influenced teaching philosophy in Grammar School. The research proved that there were at least three stages of external influence in the teaching activity which created direct or indirect cumulative impact. During the first period, since the beginning of its activity in 1816 up to its temporal closure in 1849, Grammar School maintained relatively high level of autonomy in designing its school curriculum and had a strong human character permeated with several philosophical school subjects, such as ethics, logics, rhetorics and poetry. In the second period, from 1852 to 1883 the pressure towards Grammar School increased, and thus, consequential changes in philosophical subjects were tremendous. After its restoration in 1852 there were no philosophical subjects at all (among ten mentioned), and afterwards it was mostly one philosophical propaedeutics (which was taught in the seventh and eighth form). However, the most difficult period was during the Principle Law on Secondary Schools in Hungary from 1883 up to the end of the First World War. The influence towards teaching activity of Grammar School was institutionalised, because Patronage authority was in power of legal representative from Hungarian Government. Teaching philosophy was reduced to teaching philosophical propaedeutics and only in the eighth form of Grammar School. This curriculum reduction was due to education policy of the central government whose general intentions were to ensure uniformity across the different secondary school curricula as well as its assimilation trend which was obvious in compulsory learning of Hungarian language, history and geography to the detriment of natural sciences, mathematics and philosophy as well.

Key words: Novosadska Grammar School, autonomy, curriculum, syllabus, teaching philosophy

Д-р Желько Калуджерович, Новый Сад

АВТОНОМНОСТЬ НОВИСАДСКОЙ ГИМНАЗИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ В XIX И В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Резюме

Автор в настоящей работе старается определить степень автономности Новисадской гимназии в составлении собственных программ и учебных планов, в периоде с её основания 1810 года до 1918 года. Особое внимание автор обращает на автономность гимназии в определении и составлении планов и программ философских предметов, то есть на исследование влияния австро-венгерских вмешательств, предписаний и законов на составление обучения философии в гимназии. Анализ показал что существовали три этапа внешнего влияния на работу Новисадской гимназии, которые прямым или косвенным образом отражались на процесс обучения философии. В начальном периоде с начала работы 1816 года до временного перерыва в работе 1849 година гимназия имела относительно высокую степень автономности в составлении своих учебных программ и имела исключительно гуманистический характер, который включал ряд философских предметов, как например этика, логика, риторика и поэтика. Во втором периоде с 1852 года до 1883 года нажим на гимназию усилился и изменения наступившие в связи с философскими предметами были такие, что после обновления работы гимназии в 1852 году не было ни одного из десяти приведённых, упомянутых предметов, а позже, чаще всего был только один, философская пропедевтика (которую преподавали в седьмом и восьмом классах). Труднейший период для Новисадской гимназии наступил после усвоения Основного закона о средних школах в Австро-Венгрии 1883 года и продолжался до конца Первой мировой войны. Вмешательство в функционирование гимназии было в то время официальным, так как власть патроната была под личным надзором доверенных австро-венгерского правительства. Обучение философии включало только предмет философская пропедевтика только в восьмом классе. Такое дополнительное сокращение объёма процесса обучения философской пропедевтики можно объяснить политикой тогдашней власти в области просвещения, которая хотела формировать единую среднюю школу и имела ассимилятивные намерения, проявлявшиеся в расширении изучения венгерского языка и австро-венгерской истории и географии за счёт естественных наук и математики, в том числе и философии.

Опорные слова: Новисадская гимназия, автономия, учебный план, учебная программа, процесс обучения философии

СТРУКТУРАЛНИ МОРФОЛОШКИ МОДЕЛ АДОЛЕСЦЕНАТА

Резиме

Циљ у овом раду био је да се на основу система манифестних антропометријских варијабли анализира и дефинише структурални морфолошки модел и релације између његових латентних димензија. Истраживање је изведено на репрезентативном узорку ($N = 261$) испитаника, мушког пола, IV разреда средњих школа у Ваљеву. Антропометријско испитивање извршено је према упутству Интернационалног биолошког програма, применом скупа од 18 манифестних морфолошких варијабли. Стандардном методом мултиваријационе компонентне факторске анализе екстраховано је 6 фундаменталних главних компоненти, које су након промах ротације интерпретиране као: (1) лонгитудинална димензионалност скелета; (2) поткожно масно ткиво; (3) обим и телесна маса; (4) трансверзална димензионалност скелета; (5) димензионалност грудног коша и (6) димензионалност главе и лица. Добијени резултати показују да је изоловани хипотетски шестодимензионални модел примарних латентних морфолошких димензија објаснио 77.09% укупне варијансе у примењеном систему варијабли. Применом корелационе анализе утврђени су статистички значајни позитивни (ненулни) коефицијенти линеарних корелација, по величини умереног интензитета, између већине латентних антропометријских димензија.

Кључне речи: морфолошке варијабле, факторска анализа, главне компоненте, латентне димензије, интеркорелације

УВОД

Антропометрија (грч. *antropos* = човек; *metrein* = мерити) је метод антропологије којим се врше мерења људског тела, његових делова и функционалних способности. Задатак мерилаца је да стандардном техником што егзактније измере, растојања између појединих тачака на телу, односно квантитативно окарактеришу морфолошке особине тела, које представљају највидљивији сегмент антрополошког статуса. Чињеница је да морфолошке карактеристике, услед наследних и егзогених фактора, утичу стимулативно или рестриктивно, у одређе-

ној мери, на развој осталих антрополошких димензија (моторичких, функционалних, когнитивних, конативних, социолошких и др).

Испитивање морфолошког статуса субјеката у појединим узрасним периодима, представља у домену наука у области физичке културе фундаменталан научни проблем. Успех у настави физичког васпитања условљен је, с великом вероватноћом, од низа квантитативних и квалитативних антрополошких обележја, а нарочито степена развоја антропометријских обележја ученика, која са највећим коефицијентима учествују у једначини спецификације успеха у прикладним тренинжним процесима.

Познато је да су бројна кинезиолошка истраживања до почетка седамдесетих година XX века била усмерена искључиво на манифестна антропометријска својства која су утврђивана видљивим и мерљивим резултатима. После овог периода пажња научника, све више се концентрише ка мултиваријантним концепцијама, на расветљавању елемената скривене структуре морфолошког простора, односно тражењу одговора на питање о броју и склопу латентних антропометријских димензија и њихових међузависности. Њих није могуће непосредно измерити и утврдити, али оне условљавају физиолошко функционисање, биолошки раст, телесни развој, различите морфолошке типове – конституцију и разнородне моторичке манифестације.

Проблем латентне морфолошке структуре и међусобне линеарне повезаности њених латентних димензија заузима централно место у физичком васпитању код школске популације. Новија емпиријска истраживања доносе све убедљивије потврде хипотеза, са значајним нивоом вероватноће, о латентној структури морфолошких димензија и њиховим међусобним асоцијацијама тј степену и смеру линеарне повезаности. То значи да се линеарни модел једног морфолошког латентног склопа и интеркорелације његових латентних димензија могу с одређеном вероватноћом предвидети на основу сазнања о вредностима друге латентне димензије.

Претраживањем кинезиолошке базе података сазнаје се да је на југословенској и српској популацији мушког пола анализиран, у више наврата, модел факторске структуре морфолошког статуса (Момировић, 1969, 1970а; Вискић-Шталец, 1972; Курелић, Момировић, Стојановић, Штурм, Радојевић и Вискић-Шталец, 1975; Стојановић, Момировић, Вукосављевић, и Соларић, 1975; Стојановић, Вукосављевић, Хошек и Момировић, 1975; Бала, 1977; Хошек, Момировић, Стојановић и Лужар, 1979; Szivovicsa, Момировић, Хошек и Гредел, 1980; Хошек и Јеричевић, 1982; Дуковски, 1984, Пејчић, 1986, Поповић, 1987, Момировић, Мраковић, Хошек и Метикош, 1987б; Илић, 1991; Малацко, Тончев и Пејчић, 1990, Драгаш, 1998, Бала, 2000а; Ивановић, 2001; Идризовић, 2004; Капут-Јогунца, Ђурковић, 2007; Митревски, Радевски и Талевски, 2007). Током четири последње деценије досадашња истраживања латентне структуре антропометријског простора углавном су идентификовала 4 сличне базичне латентне димензије дефинисане као: а) лонгитудинална димензионалност скелета, б) трансверзална димензионалност скелета, в) волумен и маса тела и г) масно ткиво.

Модел је исте факторске структуре за мушкарце и жене. Међутим, добијене резултате претходних истраживања је тешко компарирати због различите природе, метрике, трансформације и критеријума екстракције фактора. Али и поред тога, резултати ранијих истраживања пружају употребљиве информације које захтевају правовремену и квалитетну евалуацију морфолошких карактеристика како би се успешно планирали и ускладили наставни програми и тренажни процеси примерени потребама ученика, нарочито у младалачко доба адолесценције – периоду између пубертета и зрелости, када је интензиван раст и телесни развој.

Примарни циљ истраживања је да се на основу скупа манифестних антропометријских варијабли идентификује структурални морфолошки модел и релације између његових латентних димензија.

Узимајући у обзир претходна искуства и циљ истраживања могу се поставити две **хипотезе**: Х1) Очекује се да ће примена факторске анализе – метод главних компонената, екстраховати из скупа манифестних морфолошких варијабли најрепрезентативнију хијерархијску латентну структуру; Х2) Очекују се статистички значајне линеарне корелације између кондензованих морфолошких димензија. Статистичко тестирање хипотезе дефинисано је са степеном вероватноће сигурности од (.95) до (.99) тј. вероватноћом грешке од 1% до 5%, са уобичајеним нивоом статистичке значајности ($p < 0.01$; $p < 0.05$).

МЕТОДЕ

Узорак испитаника

Разматрање система антропометријских варијабли реализовано је на репрезентативном узорку ученика завршних разреда средњих школа у Ваљеву. Узорак је обухватио ($N = 243$) клинички здрава испитаника, мушког пола, узраста од 18 година $\pm$ 6 месеци. Избор одељења у школама је случајан. Истраживање је реализовано у временском интервалу од 45 минута, на редовним наставним часовима физичког васпитања, у првом полугодишту школске 2007/2008. године. Овакав узорак испитаника обезбеђује адекватну примену мултиваријантног модела компонентне факторске анализе, као и поузданост статистичких закључака донетих на основу анализираних података.

Узорак антропометријских варијабли

Узорак антропометријских варијабли добијен је према стандардима ИБР-а Интернационалног биолошког програма – *International Biological Program* (Мишигој-Дураковић, 1995) на основу мерења 18 следећих антропометријских мера: 1) дужина ноге-висина *spine iliace anterior superior* – ДУЖНОГ, 2) дужина руке –ДУЖРУК, 3) висина тела – ВИСИНА, 4) дебљина кожного набора надлактице –НАБНАД, 5) дебљина кожного набора потколенице – НАБПОТ, 6) дебљина кожного набора леђа-субскапуларни набор – НАБЛЕЂ, 7) обим надлактице – ОБИНАД, 8) обим потколенице – ОБИПОТ, 9) маса тела –МАСТЕЛ 10) ширина рамена-биакромијални распон – ШИРРАМ, 11) ширина карлице-бикристални распон

– ШИРКАР, 12) ширина лакта – ШИРЛАК, 13) обим грудног коша – ОБИГРУ, 14) дубина грудног коша – ДУБГРУ, 15) ширина грудног коша – ШИРГРУ, 16) дужина главе – ДУЖГЛА, 17) обим главе – ОБИГЛА и 18) бизигоматична ширина лица – ШИРЛИЦ.

Манифестне морфолошке карактеристике измерене су стандардном процедуром Међународне конференције за стандардизацију фитнеса – *International Cimmitee for the Standardization of Physucal Fitness Tests* (1974). Евалуацију скупа антропометријских варијабли извршили су исти мериоци у исто време. Тачност читавања на мерним инструментима била је следећа: а) на децималној ваги – 0.1 kg, б) на калиперу – шестару за мерење кожних набора – 0.1 mm и в) на осталим инструментима – 0.1 cm.

Математичко-статистичка обрада података

Анализа екстрахованих морфолошких латентних димензија вршена је савременим поступцима мултиваријантне статистичке анализе података тј. уобичајеним програмом за факторску анализу под компонентним моделом (*Hoteling*), применом компјутерског програмског софтвера SPSS 8.0 за *Windows*. За детерминацију броја значајних латентних димензија, у овом истраживању, коришћен је GK – *Gutman Kaiserov* критеријум, а за добијање бољих пројекција варијабли на главне компоненте извршена је ротација *Promax* поступком. За сваку латентну димензију израчунате су и величине њихових варијанси.

Међусобне релације између латентних димензија утврђене су на основу *Pearsonovog* коефицијента корелације.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Резултати добијени применом типичне методе факторске анализе презентовани су у кондензованој форми на табелама (1, 2 и 3). Латентни генератори варијансе у манифестним антропометријским варијаблама биће интерпретирани редоследом њиховог добијања. Неке уочљиве појединости из табела које нису значајне за доношење суда о генераторима варијабилитета, као и величини и смеру линеарних корелација између редукованих латентних димензија, неће бити вербално рекодирани. Зато ће њихово тумачење бити лимитирано на чињенице које су релевантне с обзиром на склоп анализираних морфолошких латентних варијабли и вредности њихових релација.

Табела 1. Главне компоненте, карактеристични корени и варијансе латентних димензија

Главне компоненте	λ	% total variance	Cumul. %
1	5.420	27.10	27.18
2	4.352	21.82	48.92

<i>Главне компоненте</i>	λ	% total variјance	Cumul. %
3	1.885	9.46	58.38
4	1.702	5.53	63.91
5	1.459	5.37	69.28
6	1.123	4.81	77.09

Легенда: λ – максимална вредност карактеристичног корена – својствене вредности

(ЛАМБДА); % total variјance – проценат пропорције објашњене варијансе (збирне квадриране стандардне девијације); cumul. % – кумулативни проценат пропорције објашњене варијансе

У Табели 1. приказане су факторске дужине тј. објашњена је варијанса сваке латентне димензије, проценат пропорције објашњене варијансе, као и укупна квадрирана стандардна девијација након ротације, односно проценат пропорције укупне варијансе које оне „захватају“. У екстракцији латентних димензија примењен је модел главних компонената који се темељи на укупној пропорцији информација – варијансе сваке манифестне варијабле коју оне деле са датом главном компонентом.

Увидом у табелу уочава се да је иницијални скуп од 18 антропометријских варијабли екстрахован на 6 значајних карактеристичних коренова – ЛАМБДА (λ) или својствених вредности. Оне представљају количине збирне квадриране стандардне девијације сваке задржане компоненте, коју варијабле једног скупа деле са главном компонентом добијеном из тог скупа. Изоловани релевантни хиперелепсоиди карактеристичних резултирајућих вектора (решења једначине матрице интеркорелација) су одговорни за 77,09% укупне варијансе целог система примењених манифестних варијабли. То задовољава критеријум за репродукцију валидних информација садржаних у целом скупу морфолошких варијабли.

Ранг појединачних доприноса карактеристичних коренова у објашњавању укупног варијабилитета овог шестокомпонентног скупа је следећи: I – 27.10%, II – 21.82%, III – 9.46%, IV – 5.53%, V – 5.37% и VI – 4.81%.

Униваријантни удео у објашњењу укупне квадриране стандардне девијације примењеног система варијабли припада највише првом редуктованом карактеристичном корену, јер је кондензован помоћу пројекција, које имају максималну варијансу тј. највеће линеарне корелације са манифестним варијаблама.

С геометријског аспекта његов резултирајући вектор је најдужи и има максималну вредност ($\lambda = 5.42$), помоћу које се објашњава највећи део, односно $\frac{1}{4}$ пропорције укупног варијабилитета система примењених варијабли. Али, и поред тога што ови збирни квадрирани коефицијенти сатурација вектора варијабли недвосмислено редукују максималан квантитет значајних информација од укупне варијансе факторског простора и објашњавају максималну пропорцију

латентног антропометријског садржаја, ипак се не може недвосмислено одредити карактеристиком која би усмеравала једино на информативну вредност првог карактеристичног корена. Стога постоји потреба да се настави са даљим изоловањем осталих главних компоненти и учини јаснијом резидуална сразмера укупног варијабилитета, као и адекватне релације између преосталих карактеристичних коренова да би се добили додатни подаци о резидуалним латентним димензијама варијабли.

Други карактеристични корен, по размери линеарно независан од првог, има мању дужину од 1. карактеристичног корена ($\lambda = 4.35$), односно исцрпљује око $\frac{1}{5}$ сразмере укупне квадриране стандардне девијације свих вектора анализираних варијабли.

Дакле, 1. и 2. карактеристични корен имају приближно једнаке дужине и највећи део од 48.92% у објашњеној варијанси. Они исцрпљују највећи део варијабилитета система манифестних антропометријских варијабли, па сигурно имају највећи значај за објашњење латентне морфолошке структуре.

Трећи карактеристични корен има знатно мању дужину у односу на 1. и 2. карактеристични корен, четврти карактеристични корен има дужину ($\lambda = 1.70$), пети, претпоследњи, карактеристични корен има још мању дужину ($\lambda = 1.45$), док последњи 6. карактеристични корен има најмању дужину ($\lambda = 1.23$), односно минималну информативну вредност, те најмање учествује у објашњењу укупне квадриране стандардне девијације.

Несумњиво је да 6 екстрахованих карактеристичних коренова, садрже значајну сразмеру укупног варијабилитета пројектованог у факторски простор, па реално преносе релевантне податке и представљају базичне латентне морфолошке димензије у хомогеној популацији испитаника. Сабирањем делимичних вредности изолованих карактеристичних коренова у кондензованој матрици, запажа се да они збирно сажимају око $\frac{4}{5}$ морфолошког простора. Збир добијених вредности скупа 6 резултирајућих карактеристичних коренова, одређених укупним варијабилитетом указује на релативно валидну информативност изолованих латентних димензија које су меродавне за варијансу у резултатима антропометријских мерења, висок домет примењеног узорка варијабли и објективност у мерењу која варира у границама подношљивости.

Табела 2. Факторска структура главних компоненти (ротација)
и комуналитети (h^2) – финална матрица склопа

КОДОВИ ВАРИЈАБЛИ	ЛД1	ЛД2	ЛД3	ЛД4	ЛД5	ЛД6	(h^2) (communality)
1. ДУЖНОГ	.89	-.05	-.08	.04	.03	.05	.81
2. ДУЖРУК	.87	-.04	.05	-.02	-.01	.01	.79
3. ВИСТЕЛ	.84	-.09	-.04	.11	.05	.05	.66
4. НАБНАД	.08	.91	.06	-.07	-.01	-.14	.78

КОДОВИ ВАРИЈАБЛИ	ЛД1	ЛД2	ЛД3	ЛД4	ЛД5	ЛД6	(h ²) (communality)
5. НАБПОТ	.03	.89	-.17	-.05	-.04	-.09	.75
6. НАБЛЕЂ	.02	.82	.21	-.03	.06	.07	.69
7. ОБИНАД	.01	.11	.92	-.06	-.09	-.04	.68
8. ОБИПОТ	.07	.19	.89	-.05	-.07	-.02	.66
9. МАСТЕЛ	.25	.27	.78	.28	.21	.15	.64
10. ШИРРАМ	-.00	-.14	.22	.87	.28	.17	.63
11. ШИРКАР	-.03	-.11	-.05	.85	.29	-.09	.61
12. ШИРЛАК	.01	.10	.15	.84	-.05	-.03	.59
13. ОБИГРУ	.04	.15	.29	-.10	.88	.19	.62
14. ШИРГРУ	.03	.12	-.05	-.18	.86	.27	.58
15. ДУБГРУ	-.11	.10	-.08	.12	.81	.24	.45
16. ДУЖГЛА	-.04	-.19	.17	-.06	.05	.69	.56
17. ОБИГЛА	.01	-.14	.09	-.05	-.11	.66	.53
18. ШИРЛИЦ	-.09	.12	-.03	-.02	.22	.61	.47

* У матрици факторских засићења коефицијенти
линеарних корелација приказани су без нуле

На основу добијених вредности карактеристичних коренова Promax ротацијом (Табела 2) приказана су оптерећења (факторска тежина или засићења) и вредности **комуналитета** (h^2) које представљају допринос манифестних варијабли у дефинисању латентне морфолошких димензија. Овај део варијансе примењене варијабле која је објашњена заједничком латентном димензијом, са геометријског аспекта представља квадратне пројекције дужине сваког вектора латентне димензије тј. вредност варијабилитета сваке поједине антропометријске варијабле која је протумачена заједничком латентном димензијом.

Контролом вредности комуналитета у ћелијама матрице склопа запажа се да вектори манифестних варијабли у неортогоналном координатном систему редуковане корелационе матрице примењених варијабли, без обзира на варирања њиховог распона од ($h^2 = .47$) до ($h^2 = .81$), имају повољне предсказивачке вредности. То указује на вероватноћу да вектори манифестних варијабли имају релевантан удео у одређивању латентне структуре морфолошких димензија. Добијене вредности комуналитета су сличне вредностима добијеним у досадашњим истраживањима морфолошких простора. Значи да је помоћу 6 сигнификантних главних компоненти протумачена сразмера варијабилитета манифестних антропометријских варијабли, односно да је објективност овог узорка варијабли повољна, карактеристике мерења у метричком погледу у границама исцрпљености, а обавештајност резултата корисна.

Приказ структуре латентних морфолошких димензија у Табели 2. остварен је процедуром факторизације матрице на нивоу првог реда (примарних фак-

тора), према хипотетском моделу хијерархијске латентне структуре Курелића и сарадника (1975). Редослед којим ће се анализирати садржај сваке екстраховане латентне димензије прати величину објашњене квадриране стандардне девијације након ротације.

Увидом у хелије прве колоне матрице склопа, констатује се да је прва латентна димензија најрелевантнија, јер разјашњава највећи сегмент, односно више од $\frac{1}{5}$ укупне варијансе скупа манифестних антропометријских варијабли. Координатне осовине латентног садржаја првоекстрахованог резултирајућег вектора одређују у односу на преовлађујуће висине максималних пројекција следеће истородне варијабле: дужина ноге-висина *spine iliace anterior superior* (.89), дужина руке (.87) и висина тела (.84).

Упадљиво је да збирне квадриране стандардне девијације прве главне компоненте доминантно и приближно равноправно засићују три морфолошке варијабле уздужних параметара скелета, при чему су оне и координатне осе тог простора. С обзиром на садржај, величине комуналитета и статистички значајне сатурације наведених вектора манифестних варијабли које процењују уздужне величине скелета, конфигурација ове фундаменталне факторске структуре дефинише се (на хипотетском нивоу) као ЛОНГИТУДИНАЛНА ДИМЕНЗИОНАЛНОСТ СКЕЛЕТА, која је меродавна за раст костију у дужину. Кондензовани профил ове типичне латентне димензије, са витком, издуженом телесна грађом тј. наглашеном дужином доњих и горњих екстремитета и телесном висином, који садржи највише укупне варијансе у примењеном систему манифестних морфолошких варијабли (27.10%) и веома је сличан *Sheldonovoj* класификацији *ектоморфног конституционалног типа*, јер првенствено узрокује раст дужинских параметара коштаног ткива.

Најучљивије пројекције на другу главну компоненту имају по редоследу статистичке вредности вектори три варијабле и то: дебљина кожног набора надлактице (.91), дебљина кожног набора потколенице (.89) и дебљина кожног набора леђа-субскапуларни набор (.82). На основу добијених преовлађујућих коефицијената засићења, произилази да је овај латентни садржај (истоврсног склопа), „надлежан“ за дефинисање варијабилитета скелетних мера дебљине кожних набора, јер антропометријске варијабле које условљавају величину масног ткива у организму, имају значај за ову скривену димензију. С обзиром на максималне пројекције, латентни садржај овог резултирајућег вектора, хипотетски се интерпретира као фактор ПОТКОЖНОГ МАСНОГ ТКИВА. Ова екстрахована латентна *ендоморфна компонента* поткожног масног ткива указује на знатну информативну вредност, јер је исцрпела 21.82 % укупне квадриране стандардне девијације скупа истраживаних антропометријских варијабли.

Најизразитије пројекције појединих варијабли на трећу главну компоненту имају, по редоследу статистичког значаја, следећи вектори варијабли: обим надлактице (.92), обим потколенице (.89), маса тела (.78). На основу добијених преовлађујућих коефицијената засићења произилази да је овај редуктовани латентни садржај (хетерогене структуре) надлежан за дефинисање варијансе кружних

скелетних димензија, посебно горњих и доњих екстремитета, зато што антропометријске варијабле које условљавају обим костура имају битне сатурације на ову латентну димензију. С обзиром на засићења релативно хетерогених варијабли, овај резултирајући вектор одређује се (на теоријском нивоу) као латентна димензија ОБИМ ТЕЛА и ТЕЛЕСНА МАСА, јер је условљавају примењене варијабле волуминозности тела и телесне масе. Ова латентна димензија је одговорна за 4% укупног варијабилитета система примењених морфолошких варијабли.

Четврту главну компоненту најзначајније статистички засићују репрезентативне антропометријске варијабле: ширина рамена-биакромијални распон (.87), ширина карлице-бикристални распон (.85) и ширина лакта (.84). Сходно оваквом значењу манифестних варијабли одговорних за евалуацију раста костију у ширину, ова кондензована латентна димензија дефинише се (на хипотетском нивоу) као ТРАНСВЕРЗАЛНА ДИМЕНЗИОНАЛНОСТ СКЕЛЕТА. Део укупне квадриране стандардне девијације скупа анализираних антропометријских варијабли, који објашњава ову латентну димензију, је минималан и износи око 5.53%.

Пету изоловану главну компоненту доминантно са својим статистички значајним пројекцијама дефинишу следеће морфолошке варијабле: обим грудног коша (88), ширина грудног коша (86) и дубина грудног коша (.81). Имајући у виду ове варијабле које дефинишу ову редуковану латентну димензију, она се хипотетски интерпретира као ДИМЕНЗИОНАЛНОСТ ГРУДНОГ КОША. Информативна вредност ове латентне димензије је, такође, минимална, јер исцрпљује само 5.37% укупне варијансе манифестних морфолошких варијабли.

Шесту главну компоненту најзначајније одређују ове антропометријске мере: дужина главе (.69), обим главе (.66) и бизигматична ширина лица (.61). Висина статистички значајних пројекција варијабли на шесту главну компоненту упућује (на хипотетском нивоу) на тумачење ове кондензоване латентне димензије као ДИМЕНЗИОНАЛНОСТ ГЛАВЕ И ЛИЦА. Без обзира на најмању укупну квадрирану стандардну девијацију скупа примењених варијабли (4.81%), екстрахована латентна димензија је занимљива, јер се у нашој земљи варијабле главе нису много истраживале, а поготово факторизовале.

* * *

Ови резултати су у целини, али не у свим појединостима, у прилично добром складу са већином налаза добијених у неколико досадашњих студија, изузев изоловане латентне варијабле димензионалност главе и лица, која је први пут идентификована у овом емпиријском истраживању код ученика у доби између пубертета и ране зрелости.

Заједничка карактеристика добијених резултата, под компонентним моделом факторске анализе, је идентификација базичних морфолошких димензија одговорних за укупну варијансу анализираних система антропометријских варијабли. Дакле, алгоритам ове мултиваријантне методе је поступком ротације

ргомах, са вероватноћом грешке од 1% до 5% и стандардним прагом статистичке граничне вредности ($p < 0.01$; $p < 0.05$), успео да идентификује репрезентативну хијерархијску шестодимензионалну латентну морфолошку структуру адолесцената, која има задовољавајућу хипотетску валидност, што је реална основа за потврду хипотезе Х1.

Табела 3: Интеркорелације латентних морфолошких димензија

	ЛД1	ЛД2	ЛД3	ЛД4	ЛД5	ЛД6
ЛД1	1.00	.07	.27	.48	.37	.12
ЛД2	.05	1.00	.49	.11	.32	-.17
ЛД3	.27	.48	1.00	.44	.61	.08
ЛД4	.47	.10	.35	1.00	.46	.35
ЛД5	.39	.19	.62	.38	1.00	.51
ЛД6	.12	-.17	.08	.44	.43	1.00

Легенда: статистичка значајност за $r > 0.13$: $p < 0.05$;
статистичка значајност за $r > 0.18$: $p < 0.01$.

Резултати **корелационе анализе** приказани су у Табели 3. Алгоритам линеарног модела израчунао је у пољима корелационе матрице позитивне коефицијенте линеарних корелација (*Pearsonove* коефицијенте), по висини средње јачине, који варирају у распону од ($r = .05$) до ($r = .62$). На основу прегледа интеркорелација може се видети да је утврђена умерена и ненулта међусобна повезаност, позитивног смера, између већине резултирајућих вектора хиперелипсоида латентних морфолошких димензија на нивоу статистичке значајности ($r < .05$; $r < .01$). Добијене статистички значајне линеарне корелације, које нису много високе, указују да линеарном порасту вредности једне латентне морфолошке варијабле, одговара пропорционално линеаран пораст вредности друге латентне димензије.

Међутим, у домену антропометријских варијабли утврђен је и један негативан статистички значајан степен подударанја, незнатног интензитета ($r = -.19$; $p < .01$), између косинуса угла вектора латентне димензије поткожног масног ткива и димензионалности главе и лица. Ова кореспонденција (негативног предзнака) по висини слабе јачине сигнализује да линеарном опадању вредности једне латентне морфолошке варијабле одговара сразмерно линеарно опадање вредности друге латентне димензије.

С друге стране, у матрици интеркорелација утврђени су и нулти коефицијенти линеарне корелације, односно непостојање статистичке везе између следећих резултирајућих вектора латентних димензија: а) поткожног масног ткива и лонгитудиналне димензионалности скелета ($r = .07$) и б) поткожног масног ткива и трансверзалне димензионалности скелета ($r = .10$). Утврђено је, такође,

одсуство кохеренције тј. некорелираност и између косинуса угла вектора латентне димензије лонгитудиналне димензионалности скелета и димензионалности главе и лица ($r = .12$). Израчунати коефицијенти корелације (блиски нули) сугеришу да наведени резултирајући вектори латентних варијабли не учествују статистички значајно у формирању морфолошког статуса код ученика IV разреда средњих школа.

* * *

Ови резултати су у прилично добром складу са налазима Бале (2000), осим интеркорелација латентне димензије димензионалности главе и лица, која је први пут екстрахована код испитаника мушког пола у раздобљу адолесценције, у овом истраживању.

Сумирајући добијене резултате под компонентним факторским моделом, поступком ротације *Promax*, констатује се, са вероватноћом грешке од 1% до 5% и уобичајеним нивоом статистичке значајности ($p < 0.01$; $p < 0.05$), да је прихваћена хипотеза H_2 тј. очекивање о егзистенцији статистички значајних линеарних корелација између кондензованих морфолошких димензија код биолошки још незрелих младића.

Закључци

Узорак од 243 испитаника, адолесцентног узраста од 18 година, описан је с 18 антропометријских мера. Тај скуп манифестних варијабли подвргнут је факторској компонентној анализи (*promax* ротацијом). У редукованој матрици факторских сатурација идентификован је интерпретабилни шетокомпонентни модел фундаменталних латентних морфолошких димензија, који се понаша као генератор варијабилитета анализираног скупа варијабли. Његова латентна хијерархијска структура дефинисана је на следећи начин:

I – лонгитудинална димензионалност скелета (варијабле: дужина ноге – висина *spine iliace anterior superior*, дужина руке и висина тела),

II – поткожно масно ткиво (варијабле: дебљина кожног набора надлактице, дебљина кожног набора потколенице и дебљина кожног набора леђа – субскапуларни набор),

III – обим и телесна маса (варијабле: обим надлактице, обим потколенице и телесна маса),

IV – трансверзална димензионалност скелета (варијабле: ширина рамена – биакромијални распон, ширина карлице – бикристални распон и ширина лакта),

V – димензионалност грудног коша (варијабле: обим груди, ширина груди и дубина груди) и

VI – димензионалност главе (варијабле: дужина главе, обим главе и бизигоматична ширина лица).

Ове екстраховане базичне латентне димензије објасниле су 77.09% укупне варијансе у систему анализираних манифестних варијабли. Максималну информативну вредност и највећи значај за прикладно објашњење латентне морфолошке структуре имале су прва и друга главна компонента тј. конфигурација лонгитудиналне димензионалности скелета (одговорна за раст дужине костију) и поткожно масно ткива (одговорно за количину и дистрибуцију масти у организму), које су протумачиле око $\frac{1}{2}$ пропорције укупног варијабилитета свих вектора примењених варијабли.

Применом корелационе анализе утврђени су, на нивоу статистичке значајности ($p < .05$; $p < .01$), позитивни ненулти коефицијенти линеарних корелација, по висини умереног интензитета, између већине резултирајућих вектора хиперелипсоида, што сугерише да линеарном порасту вредности једне латентне морфолошке варијабле, одговара пропорционално линеаран пораст вредности друге латентне димензије.

Имајући у виду да је проблем структуралног морфолошког модела и релација између његових латентних димензија превише комплексан, постоје разумне претпоставке које треба тестирати на већим репрезентативним узорцима из различитих популација и супротних полова, описаних диференцираним и ширим распонем антропометријских варијабли као и различитим поступцима за анализу података и статистичко тестирање хипотеза. Оваква истраживања, осим научне провере теоријских модела, дала би иницијалну основу за будућу квантитативну анализу и предикцију хијерархијске латентне структуре морфолошког статуса и релација између њених изолованих димензија, и креирање квалитетнијег курикулума у настави физичког васпитања.

Литература

- Бала, Г. (1977). *Структура антропометријских димензија код особа женског пола*. Кинезиологија, 7:1-2, 13–22.
- Бала, Г. (2000а). *Зависност дефинисања модела морфолошких димензија од броја манифестних антропометријских варијабли*. Гласник АДЈ, 35, 95–102.
- Капут-Јогуница, Р., Ћурковић, С. (2007). *Структура морфолошког простора студентица у Загребу*. Шпортскомедицински вјесник, 22, 91-7:101.
- Бабић, В., Харасан, Д., Диздар, Д. (2007). *Релације варијабли експлозивне снаге и морфолошких обиљежја с кинематичким показатељима при трчању максималном брзином*. Кинезиологија, 39, 1:28-39.
- Хошек, А., Момировић, К., Стојановић, М., и Лужар, В. (1979). *The influence of measurement error on the structure of latent anthropometric dimensions*. Collegium Antropologicum, 3, 1: 59–65.
- Хошек, А., Јеричевић, Б. (1982а). *Латентна структура морфолошког статуса студената Факултета за физичку културу*. Кинезиологија, 14, 5: 9–21.

- Идризовић, К. (2004). *Структура и релације моторичких способности и морфолошких карактеристика са брзином и експлозивном снагом код школске омладине*. Докторска дисертација, Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Ивановић, М. (2001). *Структура релација морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика*. Физичка култура, 55, 1-4: 25–33.
- Илић, Д. (1991). *Релације морфолошких и моторичких карактеристика ученика осмих разреда основне школе и резултата усвојености наставне грађе педагошких циклуса*. Магистарски рад, Београд: Факултет за физичку културу.
- International Committe for the Standardization of Physical Fitness Tests* (1974). *Fitness, Health and Work Capacity: International Standards for Assessment*. Ed. Larson L. A. Macmillan Publ. Co, Inc. N. York.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Н., Вискић-Шталец, Н. (1975). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
- Малацко, Ј., Тончев и Пејчић, А. (1990). *Морфолошке карактеристике и моторичке способности селекционисаних дечака за спорт на бази класификације група*. Гласник антрополошког друштва Југославије, св. 27.
- Мишигој-Дураковић, М. (1995). *Морфолошка антропометрија у спорту*. Загреб: Факултет за физичку културу.
- Митревски, В., Радевски, Р., Талевски, М. (2007). *Утврђување на структурата на одредни антропометриски варијабли за проценка на лонгитудиналната и циркуларната димензионалност кај учениците во периодот на пубертет*. Пелистер, 187–189.
- Момировић, К. (1969). *Факторска структура антропометријских варијабли*. Загреб: Институт за кинезиологију.
- Момировић, К. (1970а). *Компаративна анализа антропометријских димензија мушкараца и жена*. Гласник Антрополошког друштва Југославије, св. 7.
- Момировић, К., Мраковић, М., Хошек, А., Метикош, Д. (1987б). *Прилог познавању морфолошких обиљежја студента физичке културе*. Кинезиологија, 19, 1: 19–2.
- Пејчић, А. (1986). *Селекција и усмерење деце за спортске активности на бази морфолошких карактеристика и моторичких способности*. Докторска дисертација, Нови Сад: Факултет за физичку културу.
- Поповић, Д. (1987). *Морфолошка структура ђудиста пионира*. Нови Сад: III конгрес педагога физичке културе Југославије.
- Szirovicsa, L., Момировић, К., Хошек, А., Гредељ, М. (1980). *Латентне морфолошке димензије одређене на темељу факторског и таксономског модела у стандардизираном имаже простору*. Кинезиологија, 10, 3: 15–21.

Miroljub Ivanović, Ph. D., Sremska Mitrovica

ADOLESCENT'S STRUCTURAL AND MORPHOLOGICAL MODEL

Summary

The objective of the paper was to analyze and define structural and morphological model and relations between its latent dimensions according to the system of manifested anthropometric variables. The research was carried out on the representative sample (N=261) of male examinees attending the fourth form of Secondary school in Valjevo. Anthropometric investigation was conducted according to the guideline of International Biological Programme by applying the set of 18 manifested morphological variables. Standard method of multivariable components of factor analysis extracted six fundamental components, and after rotation they were interpreted as: (1) longitudinal dimension of skeleton, (2) subcutaneous fat tissue, (3) volume and body weight, (4) transversal dimension of skeleton, (5) dimensions of thoracic cage, and (6) dimensions of head and face. The obtained results show that the isolated, hypothetical, six-dimensional model of primary, latent, morphological dimensions explained 77.09% of the total variance in the applied system of variables. According to the correlation analysis, statistically important positive (non-zero) coefficients of linear correlation of medium intensity were identified between most of latent anthropometric dimensions.

Key words: morphological variables, factor analysis, main components, latent dimensions, intercorrelations

Д-р Миролjub Иванович, Сремска Митровица

СТРУКТУРНАЯ МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКИНОВ СРЕДНИХ ШКОЛ

Резюме

Целью настоящей работы был анализ и определение структурной морфологической модели и соотношение между их латентными величинами, размерами, а на основании выявленных антропометрических вариабл, вариативностей. В исследовании участвовал 261 ученик мужского пола, четвёртого класса средних школ в городе Валево. Антропометрическое исследование проведено согласно инструкции Интернациональной биологической программы, применением группы из 18 проявленных морфологических характеристик, варибл. Стандартным методом мультивариационного компонентного факторного анализа выделено 6 фундаментальных важнейших компонентов, которые после ротации сформули-

рованы как: (1) продольный размер скелета; (2) подкожная жирная ткань; (3) объём и телесная масса; (4) поперечный размер скелета; (5) размер грудной клетки; (6) размеренность головы и лица. Полученные результаты указывает на то, что выделённая гипотетическая шестиразмерная модель первичных латентных морфологических размерностей объяснила 77,09% совокупной переменной в применённой системе вариабл. Применение соотносительного анализа подтвердило статистически важные положительные (ненулевые) коэффициенты линейных корреляций, по величине умеренной интенсивности, среди большинства скрытых антропометрических размеров.

Опорные слова: морфологические вариаблы, факторный анализ, важнейшие компоненты, скрытые размеры, интеркорреляции

Проф. др Драгослав Херцег
Др Ђорђе Херцег
Природно-математички факултет
Нови Сад

371.3::514
UDK 37.026:004.4(497.113 Novi Sad)
Прегледни чланак
Примљен: 15. I 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 88–102.

СКАЛАРНИ ПРОИЗВОД И ПРИБЛИЖНА ИНТЕГРАЦИЈА

Резиме

У готово свим средњим школама обрађује се одређени интеграл и неке његове примене. Увођење појма одређеног интеграла скоро увек је засновано на дефинисању Риманове суме и њеном геометријском тумачењу. Овакав начин дефинисања одређеног интеграла је тежак за ученике средњих школа, а показало се да је тежак и студентима високих школа и факултета. Чак и већини студената математике оваква дефиниција одређеног интеграла није лака. Настава нумеричке математике у средњим школама и на високим школама и факултетима садржи нумеричку интеграцију, која се једним делом заснива на Римановој суми. При рачунању приближне вредности одређеног интеграла појављују се формуле код којих се ученици лако збуњују. Прављење програмских рутина за интеграцију не би требало да буде тешко, али ученици ипак праве бројне омашке. Употребом рачунара у настави, визуелизацијом и поједностављивањем процедура за рачунање приближне вредности одређеног интеграла постижу се знатна побољшања у прихватању појма одређеног интеграла и израчунавању његове приближне вредности. На основу искуства у раду са ученицима Гимназије “Јован Јовановић Змај” из Новог Сада, студентима Високе хемијско-технолошке школе из Шапца и студентима математике и информатике Природно-математичког факултета у Новом Саду, излаже се један могући прилаз обради теме приближне интеграције. Опишта запажања поткрепљена су резултатима експеримента, који је понављан три пута са три генерације студената Високе хемијско-технолошке школе из Шапца.

Кључне речи: настава математике, рачунари у настави

Увод

Увођење математичких појмова може се олакшати приказивањем одговарајућих слика или скица. Визуелно представљање појединих делова излагања

помаже лакшем и бржем памћењу. Често ученици реконструишу поједине формуле на основу сликовитог приказа одговарајуће ситуације. Употреба рачунара и математичких програмских пакета за визуелизацију математичких појмова би требало да буде једноставна, како би се време користило за анализу нумеричких поступака уместо за програмирање. Програмски пакет *Mathematica* пружа лепу могућност да се квадратурне формуле које непосредно следе из дефиниције одређеног интеграла једноставно израчунају. При томе се избегавају рачунања помоћу сума и петљи, која захтевају одређену програмерску вештину. Потребно је познавати само геометријско тумачење формула левих, десних и средњих правоугаоника у елементарном случају и две једноставне и сасвим разумљиве функције *Mathematica*: *Most* и *Rest*. Од ученика се захтева да познају и скаларни производ два вектора, што они уче у разредима који претходе нумеричкој математици, и основе рада у програмском пакету *Mathematica*.

Скаларни производ

У настави се најчешће појам скаларног производа уводи преко геометријске интерпретације тог производа у тродимензионалном простору. Прво се посматра скуп тродимензионалних вектора положаја. У том скупу скаларни производ два вектора положаја u и v дефинише се као производ модула вектора положаја u и вектора положаја v и косинуса угла између њих. Ако скаларни производ вектора положаја u и v означимо са $u \cdot v$, имаћемо

$$u \cdot v = \|u\| \|v\| \cos \theta,$$

где је θ мањи угао између вектора положаја u и v , тј. θ је угао за који важи $0 \leq \theta \leq \pi$, односно $0 \leq \theta \leq 180^\circ$.

После се изводи формула

$$u \cdot v = u_1 v_1 + u_2 v_2 + u_3 v_3,$$

при чему је $u = \{u_1, u_2, u_3\}$ и $v = \{v_1, v_2, v_3\}$.

По аналогiji са одговарајућим дефиницијама за скуп тродимензионалних вектора положаја, дефинишемо у n -димензионалном простору R^n скаларни производ два вектора, модул вектора, угао између вектора различитих од нула вектора и ортогоналност вектора различитих од нула вектора. При томе користимо и исте ознаке.

Скаларни производ вектора из R^n једнак је збиру производа одговарајућих компоненти тих вектора. Значи ако је $u = \{u_1, u_2, \dots, u_n\}$ и $v = \{v_1, v_2, \dots, v_n\}$ скаларни производ вектора је

$$u \cdot v = u_1 v_1 + u_2 v_2 + \dots + u_n v_n.$$

Краћи запис је

$$u \cdot v = \sum_{k=1}^n u_k v_k.$$

За свака три вектора u , v и w и свака два скалара α , β важи:

- $u \cdot v = v \cdot u$
- $\alpha u + \beta w \cdot u = \alpha u \cdot u + \beta w \cdot u$

Ове особине ћемо користити у даљем излагању. У програмском пакету *Mathematica* вектори се записују исто као што смо и ми урадили, а векторски производ два вектора $u = \{u_1, u_2, \dots, u_n\}$ и $v = \{v_1, v_2, \dots, v_n\}$ је $u \cdot v$

или

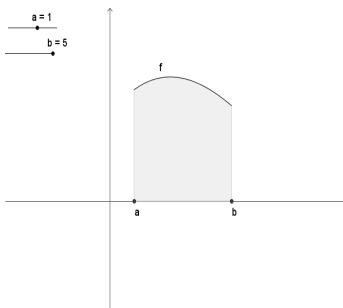
$$\{u_1, u_2, \dots, u_n\} \cdot \{v_1, v_2, \dots, v_n\}.$$

Примитивне квадратурне формуле

У свим средњим школама обрађује се одређени интеграл и неке његове примене. Увођење појма одређеног интеграла скоро увек је засновано на његовом геометријском тумачењу. Ако је $f(x) \geq 0$ за $x \in [a, b]$, одређени интеграл

$$\int_a^b f(x) dx$$

се тумачи као површина криволинијског трапеза освенченог на слици 1.



Слика 1.

Одређени интеграл се дефинише преко граничне вредности Риманове суме

$$\sum_{i=1}^n f(c_i)(x_i - x_{i-1})$$

где су чворви интеграције $x_0, x_1, \dots, x_n$ изабрани тако да важи

$$a = x_0 < x_1 < \dots < x_{n-1} < x_n = b,$$

а вредности $c_i, i=1, 2, \dots, n$ бирају се произвољно из интервала $[x_{i-1}, x_i]$. Ако је

$$\Delta = \max \{x_1 - x_0, x_2 - x_1, \dots, x_n - x_{n-1}\}$$

онда је

$$\int_a^b f(x) dx = \lim_{\substack{x \rightarrow \infty \\ \Delta \rightarrow 0}} \sum_{i=1}^n f(c_i)(x_i - x_{i-1}).$$

Овакав начин дефинисања одређеног интеграла је тежак за ученике. Студентима високих школа и факултета оваква дефиниција је такође тешка. Чак и већини студената математике она није лака. Због тога се у многим уџбеницима већ код дефиниције одређеног интеграла посматрају специјални избори вредности c_i , како би се лакше уочила Риманова сума и њена гранична вредност. Најчешће се узима $c_i = x_{i-1}$. За тај избор Риманова сума постаје

$$\sum_{i=1}^n f(x_{i-1})(x_i - x_{i-1}),$$

а ако је

$$x_i - x_{i-1} = \frac{b-a}{n}, \quad i = 1, 2, \dots, n,$$

онда је Риманова сума

$$\frac{b-a}{n} \sum_{i=1}^n f(x_{i-1}).$$

Ова Риманова сума сасвим једноставна и за многе конкретне функције f може се лако израчунати њена гранична вредност. Значи, за једноставније функције и на овај начин се може одредити одређени интеграл.

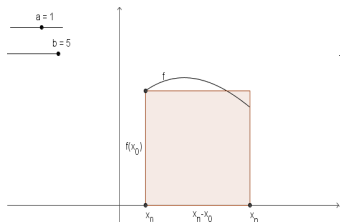
Риманове суме добијене за различите изборе вредности c_i могу се користити и за приближно израчунавање одређених интеграла. Те суме се у том случају називају квадратурне формуле, због геометријског тумачења одређеног интеграла као површине, чија се величина изражава квадратним јединицама неке мере.

На факултетима и високим школама, као и у гимназијској настави обрађује се наставна тема Приближна интеграција, која се у гимназији обрађује са фондом од 8 часова. Ова тема садржи следеће наслове: Појам квадратурне формуле, Квадратурне формуле које непосредно следе из дефиниције одређеног интеграла, Трапезну и Симпсонову квадратурну формулу.

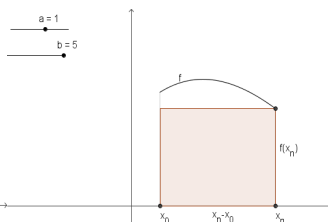
Појам квадратурне формуле се уводи преко Риманове суме. Специјалним избором $c_i = x_{i-1}$ добија се примитивна квадратурна формула позната као формула левих правоугаоника. Избор $c_i = x_i$ даје формулу десних правоугаоника, а избор $c_i = \frac{x_i + x_{i-1}}{2}$ даје формулу средњих правоугаоника. Ове формуле дају приближну вредност посматраног интеграла.

Геометријско тумачење ових формула даје се најпре за случај $n = 1$. Тада на основу формуле левих правоугаоника добијамо $f(x_0)(x_n - x_0)$.

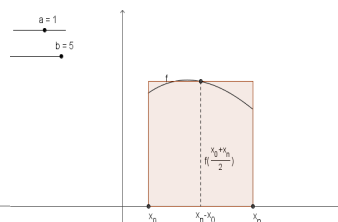
Ако је $f(x) \geq 0$ за $x \in [x_0, x_n]$, формула левих правоугаоника се геометријски интерпретира као површина правоугаоника чије су странице $f(x_0)$ и $x_n - x_0$, слика 2, формула десних правоугаоника као површина правоугаоника чије су странице $f(x_n)$ и $x_n - x_0$, слика 3, а формула средњих правоугаоника као површина правоугаоника чије су странице $f(x_m)$ и $x_n - x_0$, где је $x_m = \frac{x_0 + x_n}{2}$, слика 4.



Слика 2.



Слика 3.



Слика 4.

Означимо са L_1 , D_1 и M_1 приближне вредности интеграла добијене по формули левих, десних и средњих правоугаоника респективно. Тада је

$$L_1 = f(x_0)(x_n - x_0), \quad D_1 = f(x_n)(x_n - x_0), \quad M_1 = f(x_m)(x_n - x_0).$$

Формула левих правоугаоника

Формула левих правоугаоника $\sum_{i=1}^n f(x_{i-1})(x_i - x_{i-1})$

може се представити као скаларни производ вектора

$$v_L = (f(x_0), f(x_1), \dots, f(x_{n-1}))$$

и

$$v_x = (x_1 - x_0, x_2 - x_1, \dots, x_n - x_{n-1}).$$

Ако скаларни производ та два вектора означимо са $v_L \cdot v_x$, онда је

$$v_L \cdot v_x = f(x_0)(x_1 - x_0) + f(x_1)(x_2 - x_1) + \dots + f(x_{n-1})(x_n - x_{n-1}) = \sum_{i=1}^n f(x_{i-1})(x_i - x_{i-1}).$$

Сада ћемо приказати како се помоћу програмског пакета *Mathematica* и скаларног производа може израчунати $v_L \cdot v_x$.

Нека је

$$x = \{x_0, x_1, \dots, x_n\},$$

и

$$x0 = \{x_0, x_1, \dots, x_{n-1}\} \quad \text{и} \quad xn = \{x_1, x_2, \dots, x_n\}.$$

Тада је

$$xn - x0 = \{x_1 - x_0, x_2 - x_1, \dots, x_n - x_{n-1}\}$$

и

$$f(x0) = \{f(x_0), f(x_1), \dots, f(x_{n-1})\}.$$

Значи, $v_L = f(x0)$ и $v_x = xn - x0$. Због тога се формула левих правоугаоника може записати на следећи начин

$$L_n = f(x0) \cdot (xn - x0),$$

што нас подсећа на $L_1 = f(x_0)(x_n - x_0)$. Заиста, за $n = 1$ $L_n = f(x_0)(x_1 - x_0)$ се своди на $L_1 = f(x_0)(x_n - x_0)$.

Формула десних правоугаоника

Формула десних правоугаоника $\sum_{i=1}^n f(x_i)(x_i - x_{i-1})$

може се представити као скаларни производ вектора

$$v_D = (f(x_1), f(x_2), \dots, f(x_n))$$

и v_x ,

$$v_D \cdot v_x = f(x_1)(x_1 - x_0) + f(x_2)(x_2 - x_1) + \dots + f(x_n)(x_n - x_{n-1}) = \sum_{i=1}^n f(x_i)(x_i - x_{i-1}).$$

Са раније уведеним ознакама и

$$f(xn) = \{f(x_1), f(x_2), \dots, f(x_n)\},$$

добивамо нови приказ формуле десних правоугаоника

$$D_n = f(xn) \cdot (xn - x_0).$$

Очигледно, за $n = 1$ $D_n = f(xn) \cdot (xn - x_0)$ се своди на $D_1 = f(x_1)(x_n - x_0)$.

Формула средњих правоугаоника

Нека је

$$xm = \frac{x_0 + xn}{2} = \left\{ \frac{x_0 + x_1}{2}, \frac{x_1 + x_2}{2}, \dots, \frac{x_{n-1} + x_n}{2} \right\}.$$

Тада је

$$f(xm) = \left\{ f\left(\frac{x_0 + x_1}{2}\right), f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right), \dots, f\left(\frac{x_{n-1} + x_n}{2}\right) \right\}.$$

Формула средњих правоугаоника

$$\sum_{i=1}^n f\left(\frac{x_{i-1} + x_i}{2}\right)(x_i - x_{i-1})$$

може се представити као скаларни производ

$$v_M \cdot v_x = f\left(\frac{x_0 + x_1}{2}\right)(x_1 - x_0) + f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right)(x_2 - x_1) + \dots + f\left(\frac{x_{n-1} + x_n}{2}\right)(x_n - x_{n-1})$$

вектора

$$v_M = \left\{ f\left(\frac{x_0 + x_1}{2}\right), f\left(\frac{x_1 + x_2}{2}\right), \dots, f\left(\frac{x_{n-1} + x_n}{2}\right) \right\}$$

и v_x . Имамо

$$v_M \cdot v_x = \sum_{i=1}^n f\left(\frac{x_{i-1} + x_i}{2}\right)(x_i - x_{i-1}).$$

Са раније уведеним ознакама добијамо нови приказ формуле средњих правоугаоника

$$M_n = f(x_m) \cdot (x_n - x_0)$$

Очигледно, за $n = 1$ $M_n = f(x_m) \cdot (x_n - x_0)$ се своди на $M_1 = f(x_m) \cdot (x_n - x_0)$.

Израчунавање на рачунару

Када се зада вектор $x = \{x_0, x_1, \dots, x_n\}$, преостали део рачунања приближних вредности интеграла по формулама левих, десних и средњих правоугаоника је веома једноставан. При томе користимо уграђене функције *Mathematic* Most и Rest. Прво се одреде вектори x_0 , xn и xm , а затим и скаларни производи који представљају одговарајуће квадратурне формуле:

```
x0 = Most [x]
xn = Rest [x]
xm = (xn + x0) / 2
```

```
Ln = f [x0] . (xn - x0)
Dn = f [xn] . (xn - x0)
Mn = f [xm] . (xn - x0)
```

У следећој табели приказујемо формуле левих, десних и средњих правоугаоника за случајеве $n=1$, $n>1$ и у *Mathematic*i. Лако се запажа да је једина разлика у општем случају ($n>1$) за сваку од ових формула и одговарајућим формулама у *Mathematic*i коришћење угластих уместо малих заграда код функције: $f(x_0)$ и $f[x_0]$, $f(xn)$ и $f[xn]$, $f(xm)$ и $f[xm]$.

	Леви правоугаоници	Десни правоугаоници	Средњи правоугаоници
$n = 1$	$f(x_0)(x_n - x_0)$	$f(x_n)(x_n - x_0)$	$f(x_m)(x_n - x_0)$
$n > 1$	$f(x_0) \cdot (x_n - x_0)$	$f(xn) \cdot (x_n - x_0)$	$f(xm) \cdot (x_n - x_0)$
<i>Mathematica</i>	$f[x_0] \cdot (x_n - x_0)$	$f[xn] \cdot (x_n - x_0)$	$f[xm] \cdot (x_n - x_0)$

Трапезна формула

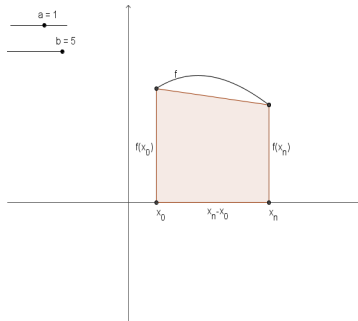
Поступак приказивања примитивних квадратурних формула преко скаларног производа може се применити и код трапезне формуле

$$T_n = \sum_{i=1}^n \frac{f(x_{i-1}) + f(x_i)}{2} (x_i - x_{i-1}).$$

Геометријско тумачење ове формула за случај $n=1$ је следеће. На основу претходне формуле добијамо просту трапезну формулу

$$T_1 = \frac{f(x_0) + f(x_n)}{2} (x_n - x_0).$$

Ако је $f(x) \geq 0$ за $x \in [x_0, x_n]$, трапезна формула се геометријски интерпретира као површина трапеза чије су паралелене странице $f(x_0)$ и $f(x_n)$, а висина $x_n - x_0$, слика 5.



Како је

$$f(x_0) + f(x_n) = \{f(x_0), f(x_1), \dots, f(x_{n-1})\} + \{f(x_1), f(x_2), \dots, f(x_n)\}$$

добијамо

$$\frac{f(x_0) + f(x_n)}{2} = \left\{ \frac{f(x_0) + f(x_1)}{2}, \frac{f(x_1) + f(x_2)}{2}, \dots, \frac{f(x_{n-1}) + f(x_n)}{2} \right\},$$

па је

$$T_n = \frac{f(x_0) + f(x_n)}{2} \cdot (x_n - x_0).$$

У Mathematici се ова формула може записати као

$$T_n = \frac{f[x_0] + f[xn]}{2} \cdot (xn - x_0).$$

Очигледно, као и код примитивних квадратурних формула и овде се на основу формуле за $n=1$, тј. на основу просте трапезне формуле, може одмах помоћу скаларног производа написати и трапезна формула за $n > 1$.

На основу особине скаларног производа $(u+v).w = u.w + v.w$, сада следи

$$\text{односно} \quad T_n = \frac{1}{2} (f(x_0) \cdot (xn - x_0) + f(x_n) \cdot (xn - x_0)),$$

$$T_n = \frac{L_n + D_n}{2}.$$

Када се зада вектор $x = \{x_0, x_1, \dots, x_n\}$, преостали део рачунања приближних вредности интеграла по трапезној формули је једноставан. При томе користимо уграђене функције *Mathematic Most* и *Rest*. Прво се одреде вектори x_0 , xn и xm , а затим и одговарајући скаларни производ:

$$x0 = \text{Most}[x]$$

$$xn = \text{Rest}[x]$$

$$Tn = 0.5 (f[x0] + f[xn]) \cdot (xn - x0)$$

Симпсонова квадратурна формула

Код Симпсонове формуле посматрамо чворове интеграције $x_0, x_1, \dots, x_{2m}$ изабране тако да важи

$$a = x_0 < x_1 < \dots < x_{2m-1} < x_{2m} = b$$

и

$$x_{2i-1} = \frac{x_{2i} + x_{2i-2}}{2}, \quad i = 1, 2, \dots, m.$$

за неки природан број m , односно, ако би чворови интеграције били означени са $x_0, x_1, \dots, x_n$, n би морао да буде паран број тј. $n = 2m$. Симпсонова формула гласи

$$S_n = \frac{1}{6} \sum_{i=1}^m (f(x_{2i-2}) + 4f(x_{2i-1}) + f(x_{2i}))(x_{2i} - x_{2i-2}).$$

За $n=1$ на основу претходне формуле добијамо просту Симпсонову формулу

$$S_1 = \frac{1}{6} (f(x_0) + 4f(x_m) + f(x_n))(x_n - x_0),$$

где је

$$x_m = \frac{x_0 + x_n}{2}.$$

Нека је

$$x0 = \{x_0, x_2, \dots, x_{2m-2}\} \quad \text{и} \quad xn = \{x_2, x_4, \dots, x_{2m}\}.$$

Тада је

$$xn - x0 = \{x_2 - x_0, x_4 - x_2, \dots, x_{2m} - x_{2m-2}\},$$

$$xm = \frac{xn + x0}{2} = \{x_1, x_3, \dots, x_{2m-1}\}.$$

и

$$f(x0) = \{f(x_0), f(x_2), \dots, f(x_{2m-2})\},$$

$$f(xn) = \{f(x_2), f(x_4), \dots, f(x_{2m})\},$$

$$f(xm) = \{f(x_1), f(x_3), \dots, f(x_{2m-1})\}.$$

$$S_n = \frac{1}{6} (f(x0) + 4f(xm) + f(xn)) \cdot (xn - x0)$$

У Mathematici се ова формула може записати као

$$S_n = \frac{1}{6} (f[x0] + 4f[xm] + f[xn]) \cdot (xn - x0).$$

Када се зада вектор $x = \{x_0, x_2, \dots, x_{2m}\}$, преостали део рачунања приближних вредности интеграла по Симпсоновој формули је једноставан. При томе користимо уграђене функције *Mathematica* Most и Rest. Прво се одреде вектори x_0 , xn и xm , а затим и скаларни производ:

$$\begin{aligned}x0 &= \text{Most}[x] \\ xn &= \text{Rest}[x] \\ xm &= (xn + x0) / 2\end{aligned}$$

$$Tn = (f[x0] + 4f[xm] + f[xn]) \cdot (xn - x0) / 6$$

Као код трапезне формуле и примитивних квадратурних формула и овде се на основу формуле за $n=1$ тј. на основу просте Симпсонове формуле, може одмах помоћу скаларног производа написати и Симпсонова формула за $n > 1$.

Као и за примитивне формуле и за трапезну и Симпсонову формулу можемо дати табеларни преглед записа тих формула за $n=1$, $n > 1$ и у *Mathematici*. При томе, користимо опет скаларни производ. Ако познајемо формуле за $n=1$, лако можемо написати одговарајуће формуле за $n > 1$ и у *Mathematici*. На основу геометријског тумачења формула левих, десних и средњих правоугаоника, као и трапезне формуле, лако се памте те формуле за $n=1$. Симпсонова формула за $n=1$ не може се лако извести на основу њене геометријске интерпретације (коју овде изостављамо), па се мора памтити. За $n > 1$ и у *Mathematici* се затим лако пишу одговарајући изрази.

	Трапезна формула	Симпсонова формула
$n = 1$	$\frac{f(x_0) + f(x_n)}{2} (x_n - x_0)$	$\frac{1}{6} (f(x_0) + 4f(x_m) + f(x_n)) (x_n - x_0)$
$n > 1$	$\frac{f(x0) + f(xn)}{2} \cdot (xn - x0)$	$\frac{1}{6} (f(x0) + 4f(xm) + f(xn)) \cdot (xn - x0)$
<i>Mathematica</i>	$\frac{f[x0] + f[xn]}{2} \cdot (xn - x0)$	$\frac{1}{6} (f[x0] + 4f[xm] + f[xn]) \cdot (xn - x0)$

Експеримент

Изнећемо резултате експеримента који смо изводили три школске године, 2004/05, 2006/07. и 2007/08, на Високој хемијско-технолошкој школи у Шапцу у оквиру наставе из предмета Нумеричка математика. Овај предмет студенти су

слушали у другој години студија, после наставе из Математике, која се слуша на првој години.

Студенти су предавања из Нумеричке математике слушали у једној групи, а вежбе су извођене у две или три групе. Вежбе су се одвијале у рачунарској учионици и сваки студент је сам радио на једном рачунару. На вежбама су укратко понављани теоријски садржаји, а затим су решавани конкретни задаци. После сваке теме, којих је било шест, студенти су радили по један тест и колоквијум. Тест и колоквијум су рађени непосредно један за другим у истом дану. Нумеричка интеграција је била једна од шест тема. У оквиру ове теме обрађиване су примитивне квадратурне формуле, трапезна и Симпсонова квадратурна формула.

На вежбама које су претходиле тесту и колоквијуму из нумеричке интеграције, са једном групом (у даљем тексту прва група) смо обрађивали квадратурне формуле користећи скаларни производ и одговарајуће слике. Том приликом смо користили програмски пакет Mathematica, анимације и материјал приложен на посебном компакт диску (CD) уз наш уџбеник Нумеричка математика, Stylos, Нови Сад, 2003. У другој групи, (и у трећој групи, ако их је укупно било три), радили смо на стандардан начин, користећи дефиниције и одговарајуће формуле исказане помоћу сума и одговарајуће графике и слике скициране ручно на табли.

Школске 2004/05. године вежбе смо држали у две групе, а 2006/07. и 2007/08. вежбе смо изводили у три групе. Тест су сви студенти радили у једној групи, а за колоквијум су били подељени по групама за вежбање. Задаци за колоквијум су били исти за све групе, али су садржавали параметре које смо мењали тако да је сваки студент имао друге податке. На пример, један задатак је био следећи.

Ако је $a = \{A, B\} - C$ и $b = 1 + \max\{A, B\} + C$. Израчунај приближну вредност одређеног интеграла $\int_0^b \cos(\sin x) dx$ помоћу формуле средњих правоугаоника $M_{32}(\cos(\sin x); a, b)$. У задатку је A прва, B друга и C трећа цифра индекса.

На тесту је било шест питања. Тачан одговор на прво питање донсио је 15 бодова, на прва два питања 30, на прва три питања 45, на прва четири 60, на првих пет 80 и на свих шест 100 бодова.

На колоквијуму је било четири задатка. Сваки комплетно урађени задатак је носио 25 бодова. Делимично урађени задаци су такође вредновани.

Резултати тесова и колоквијума приказани су у следећим табелама.

Табеларни преглед резултата теста

	Прва група		Друга група	
	Број студената	Просечан број бодова	Број студената	Просечан број бодова
2004/05.	14	72.50	13	61.54
2006/07.	21	59.52	40	51.38
2007/08.	33	58.64	67	47.16
Збирно	68	61.76	120	50.12

Табеларни преглед резултата колоквијума

	Прва група		Друга група	
	Број студената	Просечан број бодова	Број студената	Просечан број бодова
2004/05.	14	70.63	13	61.83
2006/07.	21	52.62	40	39.63
2007/08.	33	51.52	67	35.15
Збирно	68	55.79	120	39.53

Статистичком обрадом резултата теста добили смо следећу табелу.

	<i>I група</i>	<i>II група</i>
Број	68	120
Аритметичка средина	61.76	50.12
Стандардна девијација	22.70	21.59
Минимум	15	15
Максимум	100	100

Интервал поверења за I групу је 61.7647 ± 5.49568 тј. $[56.269, 67.2604]$, а за II групу 50.125 ± 3.9027 тј. $[46.2223, 54.0277]$. Користили смо t -тест за упоређивање средина. Одговарајућа t -вредност је $t = 3.48591$, па је $p = 0.000611818$. Како је $p < 0.05$, то постоји статистички значајна разлика између средина, са нивоом поверења 95.0%.

Статистичком обрадом резултата колоквијума добили смо следећу табелу.

	<i>I група</i>	<i>II група</i>
Број	68	120
Аритметичка средина	56,23	40
Стандардна девијација	26,24	27
Минимум	10	0
Максимум	100	100

Интервал поверења за I групу је 56.2316 ± 6.35171 тј. $[49.8799, 62.5833]$, а за II групу 40.6979 ± 4.90899 тј. $[35.7889, 45.6069]$. Користили смо t -тест за упоређивање средина. Одговарајућа t -вредност је $t = 3.81418$, па је $p = 0.000185784$. Како је $p < 0.05$, то постоји статистички значајна разлика између средина, са нивоом поверења 95.0%.

Закључак

Код упознавања са вишом математиком ученици и студенти доживљавају многе тешкоће, јер прелазе са идуктивног на дедуктивно проучавање, где се појмови формално дефинишу а њихове особине се изводе логичком дедукцијом. Истраживања показују да је боље кренути од простијих идеја и постепено ићи ка сложенијим. У радовима Talla наводе се два начина обраде математичких појмова: концепт слике и концепт дефиниције. Концепт слике обухвата целокупну когнитивну структуру повезану са неким појмом. Овде се мисли и на мисаоне моделе и слике и све спознајне процесе формиране на основу искуства са стварима и објектима. Концепт дефиниције се приказује као начин да се помоћу речи и симболички представе одређени појмови.

При прихватању новог математичког појма, боље је ићи од конкретнoг и једноставнијег ка сложенијем и апстрактнијем. Визуелизација појмова који се уводе или обрађују у комбинацији са симболичким записима и дефиницијама вероватно је најефикаснија. Прва фаза у савладавању нових концепата не мора бити кроз мани-пулисање концептима који су представљени физички на конкретан начин, већ екстерно, на начин који омогућава предвидљиве манипулације за изградњу и проверу (тестирање). На рачунару, уз помоћ погоднoг софтвера, могуће је остварити предвидљиво окружење за изградњу и проверу математичких концепата. Рачунарски програми могу приказати, поред примера концепата, и примере математичких процеса кроз динамичку акцију. У неким случајевима процеси постају сажети у математичке концепте. Тако рачунарски програми могу да обезбеде околину која омогућава наставницима да приказују математичке концепте и процесе, а ученицима да их истражују. У току демонстрација и истраживања могуће је фокусирање не само на посебан пример који рачунар тренутно конструише, већ је такође могуће да се исти сагледа као типичан представник класе примера. Сагледавањем широке разноврсности, не само примера већ и контрапримера, користећи брзину и моћ израчунавања рачунара по налогу наставника и ученика, могуће је фокусирати се на општији концепт који је представљен целом класом примера и добити истински осећај за концепт који може представљати основу за каснији формалнији рад. Свака апликација може се мењати, прилагођавати, развијати и користити за креирање задатака, тестова и нових примера. Рачунар омогућава креирање примера помоћу којих се са мало новог знања, али уз комбиновање новог и старог знања изводе нови закључци, докази и анализе.

Имајући у виду материјал припремљен уз наш уџбеник, доступан сваком ученику и студенту, на часовима вежби демонстрирали смо једноставне ситуације везане за нумеричку интеграцију. Креирали смо променљиве слике, анимације и све то поткрепили рачунањима која се уз употребу рачунара изводе веома брзо. Захваљујући употреби скаларног производа ученици су веома једноставно прелазили са основне, просте квадратурне формуле на сложенију квадратурну формулу. При том је потреба за познавањем програмирања сведена на неопходни

минимум, који се ученицима презентира у изузетно кратком временском периоду. Већи део часа остаје за анализу, дискусију и самостални рад ученика.

Резултати нашег експеримента показују да је описани начин презентације приближне интеграције уз помоћ примитивних квадратурних формула, трапезне и Симпсонове формуле ефикасан и да је олакшао прихватање процедуре нумеричке интеграције.

Литература

Demana, F., Waits B. K., Folez, G. D., Kennedy, D., Precalculus, Pearson, Addison Wesley, Boston, 2004.

Херцег, Д., Херцег, Ђ., Нумеричка математика, Stylos, Нови Сад, 2003.

Petrić, M., Herceg, D., Matematika za višu tehničku školu, Viša tehnička škola, Novi Sad, 2005.

Stewart, J., Calculus, Brooks/Cole Publishing company Pacific Grove, 1994.

Tall, D., Vinner, A., Concept Image and Concept Definition in Mathematics with particular

reference to Limits and Continuity, Education Studies in Mathematics, 12, 159–169, 1981.

Tall, D., The Transition to Advanced Mathematical Thinking: Functions, Limits, Infinity, and Proof, in Grouws D. A., Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, Macmillan, New York, 495–511, 1991.

Dragoslav Herceg, Ph. D., Ђorđe Herceg, Ph. D., Novi Sad

SCALAR RESULT AND APPROXIMATE INTEGRATION

Summary

Integral and some of its applications are taught in almost all secondary schools. Introduction of integral is almost always largely based on defining Riemann sum and its geometrical interpretation. This particular way of defining integral is difficult for secondary school pupils as well as university students. Even though students of mathematics find it hard to learn. Teaching numerical mathematics in secondary schools and faculties comprises numerical integration which is partly based on Riemann sum. While calculating approximate value of certain integral, students are likely to be confused by some mathematical formula. Developing software routines for integration should be easy, although students make certain errors. Computer Assisted Learning, visualisation and simplified procedures for calculating approximate value of integral, considerable improvements in understanding integrals as well as exact calculations of its approximate value could be achieved. The paper presents an approach to teaching

approximate integration according to the gained experience while teaching mathematics in Grammar school 'Jovan Jovanović Zmaj' in Novi Sad, Faculty of Chemistry and Technology in Šabac and Faculty of Natural Sciences, Department of Mathematics and Computer Sciences in Novi Sad. General remarks are supported by the obtained results of the experiment, which was repeated three times on three different generations of students at Faculty of Chemistry and Technology in Šabac.

Key words: teaching mathematics, Computer Assisted Learning

Д-р Драгослав Герцег, д-р Джордже Герцег, Новый Сад

СКАЛЯРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ И ПРИБЛИЗИТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Резюме

Почти во всех средних школах изучается определённый интеграл и некоторые его применения. Введение понятия определённого интеграла почти всегда опирается на определение суммы Римана и её геометрическое толкование. Такой способ определения определённого интеграла трудный для учеников средних школ, а оказывается и для студентов на факультетах. Даже и для студентов математики такое определение определённого интеграла трудное. Процесс обучения нумеральной математики в средних школах и в вузах содержит нумеральную интеграцию, которая одной своей частью опирается на сумму Римана. При исчислении приближительной величины определённого интеграла существуют формулы которые смущают учеников. Составление программных рутин для интеграции не должно представлять затруднение, но ученики всётаки делают многочисленные ошибки. Использование компьютеров в процессе обучения, визуализация и упрощение процедур в исчислении приближительной величины определённого интеграла, приводят к улучшению усвоения понятия определённого интеграла и исчисления его приближительной величины. На основании опыта в работе с учениками гимназии „Йован Йованович Змай“ в Новом Саде, со студентами Химическо-технологического училища в городе Шабац и студентами математики и информатики Естественно-математического факультета в Новом Саде в настоящей работе представлен один из возможных подходов к обработке темы приближительной интеграции. Общие замечания подкрепляют результаты эксперимента проведённого три раза с тремя генерациями студентов Химическо-технологического училища из Шабаца.

Опорные слова: процесс обучения математики, компьютеры в процессе обучения

371.3::811.111'243

003:37.025

UDK 371.321.8

Мр Татјана Глушац
Факултет за спорт и туризам
Нови Сад

Претходно саопштење

Примљен: 15. I 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, , p 103–114.

ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА КАО ПОДСТИЦАЈ ПРИ УЧЕЊУ ПИСАЊА У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА¹

Резиме

Циљ овог рада јесте да се испита колики је утицај који повратне информације, које ученици добијају за своје писмене радове, имају на њихову мотивацију и језичко знање приликом унапређења језичке вештине писања и језичког знања уопште.

У истраживању је учествовало 34 ученика и 10 професора енглеског језика. Након испитивања почетне мотивације и знања, ученици су писали 4 писмена рада у току 4 месеца. Сваки ученик је за сваки рад добијао увек исту повратну информацију (једну од четири примењиване). Оваквим истраживањем требало је да се утврди која повратна информација код којих ученика утиче на повећање мотивације и унапређење знања. На крају истраживања, ученици су имали завршни тест мотивације и знања са циљем да се сагледа до каквих је промена експериментални приступ писању довео.

Уопштено говорећи, резултати јасно указују на чињеницу да већина ученика има високо развијену свест о важности писања. Готово сви ученици сматрају да им је писање као процес корисно за побољшање знања. Осим тога, истраживање је потврдило да су ученици различито реаговали на примењене повратне информације, као и да су оне имале другачији утицај на унапређење писања и језичког знања ученика. Сасвим је извесно да је индивидуални приступ ученицима неопходан и да избор повратне информације зависи од претходног знања, личних особина и мотивације за учење језика сваког ученика понаособ.

Кључне речи: писање, повратна информација, мотивација, индивидуални приступ

¹ На основу магистарске тезе одбрањене 18. 9. 2008. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом у саставу: проф. др Твртко Прћић, доц. др Смиљка Стојановић и проф. др Предраг Новаков.

1. Писање као потреба

Човек је одувек имао потребу да од заборавачачува своја осећања, достигнућа, навике и сл. То је прво чинио путем слика тј. пиктографски, а потом језичким симболима. Писање данас, пре свега, представља начин комуникације. Међутим, оно има и много других функција осим преношења поруке. Писањем, на пример, утврђујемо знање, развијамо критичко и аналитичко мишљење; писање је и облик учења, начин провере знања и чувања од заборавача нечега значајног, али и средство да се изборимо са тешким мислима.

Многобројна истраживања потврђују да је писање вишеструко корисно. Нагин (2003: 17) тако наводи да писање унапређује учење у свим школским предметима, чак и у математици, али релативно мало професора зна да развијање вештине писања доприноси развоју многих других способности, вештина и знања које нису наочиглед уско повезане са том језичком вештином. Тако је 1974. године на Универзитету Беркли у Калифорнији покренут Национални пројекат за писање (енг. *National Writing Project*) као организација за стручно усавршавање професора са циљем да се унапреди писање у америчким школама. Један од основних постулата ове организације јесте да писање није посебан предмет, већ да треба да се користи као средство подучавања у свим школским предметима. Бројни примери потврђују да професори који уче своје ученике како да размишљају, у ствари, помажу ученицима да самостално стекну знање и да га утврде.

Писање је, дакле, несумљиво корисно из више разлога:

- (1) Писањем учимо да размишљамо на критички и аналитички начин. Везе између ствари и људи постају нам јасније, а избором одређених речи и граматичких структура мењамо, унапређујемо или модификујемо оно што желимо да саопшtimo. Записивањем сопствених идеја и мисли оне постају видљиве и приступачније за детаљније размишљање. Путем писања ми, у ствари, размишљамо о проблему.
- (2) Писањем активирамо давно стечено знање, култивирамо интелектуалну независност, боримо се са тешким идејама и дајемо простора нашој машини. Писањем активирамо цео низ менталних активности које од нас захтевају да анализирамо, повежемо, упоредимо информације и сл.
- (3) Писање је и начин учења не само различитих ствари из живота, већ и самог језика. Приликом писања писменог рада, од ученика се очекује да аргументовано и убедљиво одговоре на постављено питање, што захтева да прикупе довољно ваљаних информација. Осим тога, важно је јасно и прецизно се изразити, па се од ученика тражи да користе богати вокабулар како би изнели мишљење на што уверљивији и прецизнији начин. У настави страног језика ово свакако значи учење нових речи и израза, граматичких структура и сл.

- (4) Различите врсте писмених радова омогућавају ученицима да науче да комуницирају са различитим људима. Самим тим, њихов вокабулар постаје богатији, а они свеснији колико употреба различитих речи или граматичких структура може утицати на тачност пренете поруке.

Pietro Boscolo и Lucia Mason у свом чланку „Writing to Learn, Writing to Trasfer” (наведено у Туњала и др. 2001: 84) тврде да писање не подразумева аутоматски напредак у учењу. Основна сврха писања као начина учења јесте да се ученици укључе у мисаону креативност која активира и подржава сложеније вештине мишљења потребне за учење. То, онда, води до формирања мишљења, а не његовог пуког изражавања. Rozaen (наведено у Туњала и др. 2001: 85) говори о три главна разлога која потврђују да је писање начин учења. Прво, писање је начин изражавања мисли којима се увек можемо вратити како бисмо их разјаснили и даље истражили. Затим, писање подразумева и мисаону креативност која подстиче учење. Наиме, писац мора да изрази своје знање тако што ће ново повезати са старим. Писање, такође, даје могућност ученицима да преузму одговорност над сопственим процесом учења подстичући тако метакогнитивну свест о развоју разумевања у одређеној области, јер морају да се присете давно стеченог знања, да трагају за новим, да синтетишу и анализирају претходно стечено и новостечено знање, као и да га искажу на довољно јасан и одговарајући начин.

Некада је писање било привилегија елитног круга људи: свештеника, на-учника и богаташа, како каже Mike Rose (наведено у Нагин 2003: 2). Сада када је извесно да је значај писања за напредовање у учењу огроман, оно би требало да постане саставни део нашег свакодневног живота. Писање је начин формирања сопственог ја, дефинисања стварности, начин представљања и контекстуализације информација, и свакако је активност која се развија током целог живота.

2. Писање као производ и процес у настави енглеског језика

Писање на енглеском језику као страном свакако је корисно, и то из више разлога. Пре свега, ученици имају прилику да употребе стечено језичко знање да би изразили своје мишљење на одређену тему. Употреба језика у овом случају је значајна да би се сагледало шта су и колико су научили. Од ученика се не очекује да само правилно употреби неку граматичку структуру, већ и да ту исту структуру искористи у циљу јасног изражавања својих мисли и идеја. Осим тога, и сам процес писања је учење. У недостатку одређене речи, или у случају недоумице око одређене граматичке структуре, ученици могу да нађу извор информација (професора, родитеља, школског друга, интернет, и сл) и тако науче оно што нису знали. Постоји и врло практичан разлог савладавања вештине писања на енглеском језику. Свакодневно се у домаћим новинама сусрећемо са огласима за упражњена радна места на енглеском језику. Штавише, у њима се изричито захтева да кандидат поседује добру, или чак одличну, способност писања на енглеском језику. Такође, писање доводи у везу језичко знање и процес раз-

мишљања. Ако писање подстиче унапређење знања, онда писање на енглеском језику свакако помаже ученицима да размишљају на том језику, што је за учење језика изузетно важно.

Писање на енглеском као страном језику служи и као провера стеченог знања ученика (писање као производ), али представља и начин учења новог (писање као процес). Наше опредељење, као професора енглеског језика, за један од два наведена приступа писању утиче на саму наставу писања, а самим тим и на наше ученике.

Barbara Kroll (наведено у Celce-Murcia 2001: 220) у свом чланку „Considerations for teaching an ESL/EFL writing course” наводи да је 1960-тих модел наставе писања био прилично стандардизован и да је подразумевао следеће фазе: (1) дати ученицима правила за писање, (2) дати ученицима текст о коме ће разговарати, који ће анализирати, (3) дати ученицима писмени задатак на основу текста који су прочитали и (4) прочитати, коментарисати, критиковати писмени рад пре него што се пређе на писање следећег писменог задатка.

Овакав приступ настави писања данас је познат као традиционални метод чија је сврха била оценити рад ученика, без пуно обзирања на стратегије и процесе које писање подразумева, као и без (много) осврта на учење које се дешава у току писања. Овакво писање наглашава производ као циљ тј. писменим радом се процењује колико успешно ученици примењују стечено језичко знање, при чему би број језичких грешака требало да буде што мањи. Успешно написаним радом сматра се онај који нема језичких грешака или их има занемарљиво мало.

Приликом оваквог приступа писању, коментар који ученици често добијају у исправљеном писменом раду не садржи никакво упутства или назнаке које би им помогле да схвате зашто су погрешили како више не би правили исту грешку. Од ученика се једноставно очекује да следећи пут не понове обележене грешке као да различити облици писменог изражавања увек захтевају исти вокабулар, реченичне конструкције итд. Таквим приступом писању и грешкама не решава се проблем, већ се, напротив, он само продубљује будући да се од ученика не захтева да анализирају грешке, нити да покушају да разумеју природу грешака које су направили. Нагласак на тачности као најзначајнијем критеријуму успешно обављеног задатка још увек је дубоко укоренен у начину учења енглеског језика у XXI веку.

Писање је, међутим, процес који обухвата све од момента када се појави идеја до момента када се писање заврши или прекине (Нагин 2003: 23). Писање као процес има неколико фаза (размишљање, планирање, скицирање, писање, прегледање, дорада, лекторисање) које не морају да се дешавају увек исти редоследом, али је неопходно омогућити ученицима да прођу кроз цео циклус активности. Понекад писање једног писменог рада може трајати и цело полугодиште, али је важно савладати вештину писања јер се тиме унапређују знање, многе друге вештине и способности. Циљ писања као процеса јесте комуникација, при чему се не узимају у обзир искључиво језичке способности ученика, него и садржај њиховог рада. Неопходно је научити ученике да искажу оно што желе, као

и да то организују, јер је крајњи циљ наставе писања самосталност ученика да изабере начин на који ће организовати информације са којима располажу.

Првих неколико фаза писања као процеса односе се на проналажење информација, чињеница, аргумената, као и на њихову синтезу и анализу, те је, стога, потребно да ученици добију повратну информацију у вези са идејама које наводе, а не у вези са језиком. Једна од последњих фаза у процесу писања јесте лекторисање рада. То је прилика да се ученицима укаже на језичке недостатке у раду који завршавају. Повратне информације се у оваквом приступу писању дају неколико пута у току израде једног рада и сваки пут се оне односе на различите аспекте рада.

Неоспорно је да оба приступа писању треба користити у наставном процесу. Питање је, међутим, како. Пре свега, ученицима треба објаснити сврху писменог задатка (провера језичког знања (писање као производ) или савладавање писања одређене форме писменог изражавања (писање као процес)), дати им тему која им је блиска како би имали шта да кажу, дати им задатак који је могуће завршити у одређеном времену, и дати им повратну информацију која ће их подстаћи да унапреде своје знање и вештину писања.

3. Истраживање

Истраживање, спроведено у сврху израде магистарске тезе на којој се зацртава овај рад, обухватило је 34 ученика Гимназије „Вељко Петровић“ из Сомбора (21 ученик друштвено-језичког и 13 ученика природно-математичког смера) и 10 професора енглеског језика Западнобачког округа. Истраживање је трајало од марта до јуна месеца 2006. године.

Истраживање је било осмишљено тако да испита ефикасност четири повратне информације (подвлачење, подвлачење и исправљање грешака, симболи и коментар) у средњошколској настави учења језика. Анкетом спроведеном међу ученицима и професорима дошло се до сазнања да је једина повратна информација коју су сви ученици добијали до почетка истраживања била подвлачење и исправљање грешака. Према томе, остале три примењиване повратне информације ученицима су биле потпуно нове. Наиме, циљ истраживања је био да се дође до закључка која од ове четири повратне информације има највећи утицај на повећање мотивисаности сваког ученика понаособ да пишу на енглеском језику, а самим тим и на њихово напредовање у учењу тог језика. На почетку истраживања насумично је одређено који ће ученик добијати неку од четири наведене повратне информације у току целог истраживања.

Будући да је циљ истраживања био да се дође до закључка која повратна информација мотивише сваког ученика појединачно да пише и тако унапреди своје знање енглеског језика, постојало је неколико кључних фактора које је требало испитати, те је план истраживања био следећи:

1. Упитник о почетној мотивисаности ученика да пишу на енглеском језику (март 2006),
2. Тест преференције – омиљена повратна информација (март 2006),
3. Дијагностички тест – почетно знање енглеског језика (март 2006),
4. Писање четири писмена задатка – формално писмо, неформално писмо, новински чланак и нарација (март–јун 2006),
5. Упитник о завршној мотивисаност ученика да пишу на енглеском језику (јун 2006),
6. Дијагностички тест – завршно знање енглеског језика (јун 2006).

У току истраживања часови писмених вежби су унеколико представљали писање као процес (постојали су увек час припреме, час писања и час анализе грешака). Услед временске ограничености није било могуће организовати наставу писања која би садржала све фазе писања као процеса будући да се од укупног броја часова енглеског језика у другом полугодишту 14 часова потрошило на истраживање.

4. Резултати спроведеног истраживања

4.1. Мотивација ученика да пишу на енглеском језику

Добијени резултати у вези са почетном мотивацијом ученика да пишу на енглеском језику показују да постоји битан предуслов за развијање ове језичке вештине – већина ученика оба одељења воли енглески језик (друштвено-језички смер 16, природно-математички 10). Иако доста ученика оба одељења не воли да пише на овом језику (друштвено-језички 9, природно-математички 8), они показују развијену свест о важности писања. Већина ученика који не воле да пишу на енглеском језику образлажу такав свој став тиме што не знају тај језик довољно добро да би се на њему могли писмено изражавати.

Ученици најчешће имају писмене вежбе једном недељено (друштвено-језички смер) или једном месечно (природно-математички смер), и то само по један школски час (45 минута). Већини ученика грешке су исправљане подвлачењем и исправком грешака. Најчешће су то биле граматичке грешке, понекад и грешке у вези са лексиком и правописом, а готово да и нису добијали повратну информацију за садржај свог рада.

На завршном тесту мотивације, чак и ученици који су добијали до тада потпуно непознате повратне информације и који су због тога на почетку били демотивисани и збуњени су показали високо развијену свест о значају писања у учењу језика. Већина ученика оба одељења сматра да су им часови припреме много помогли да успешно обаве постављени задатак, а готово сви ученици у оба одељења сматрају да су им часови анализе грешака много помогли у унапређењу знања и савладавању вештине писања. Осим тога, охрабрује податак да постоје ученици који су на почетном тесту мотивације изјавили да не сматрају да им

писање помаже у учењу језика, да би на завршном тесту мотивације показали промењен став.

4.2. Омиљена повратна информација

У оба одељења највећи број ученика (друштвено-језички 19 од 21, природно-математички 12 од 13) је одговорио да би волели да им професорица да повратну информацију коју им је увек до тада и давала – подвлачење и исправљање грешака. Остали ученици су рекли да би волели да им професорица само да коментар на крају рада у вези са оним што је добро и на шта би требало обратити пажњу у раду. Један ученик је рекао да му професорица осим коментара на крају рада још и подвуче грешке. Ниједан ученик се није определио за симболе или коментар као могуће повратне информације.

За потребе истраживања, насумично је одлучено који ће ученик добити коју од четири примењиване повратне информације током целог истраживања. Када су први пут видели неку од три нове повратне информације многи ученици су били шокирани, демотивисани или збуњени.

После истраживања, на завршном тесту мотивације, неким ученицима у оба одељења се свидео нови начин исправљања грешака (подвлачење и симболи), те су изјавили да би желели да им професорица и после истраживања настави давати ту повратну информацију. Међутим, показало се да је коментар као повратна информација ученицима тежак и да не би волели да им професорица у будуће тако исправља радове. И поред таквог става о повратној информацији коју су добијали, неки ученици су успели да унапреде своје знање у току истраживања. Помало изненађује податак да су ученици који су добијали добро им познату повратну информацију изјавили да нису сигурни колико им она помаже да унапреде своје знање.

4.3. Знање енглеског језика

Оба дијагностичка теста (у марту и у јуну 2006. године) испитивала су језичко знање ученика из три области: граматике, лексике и правописа. Свака област имала је по петнаест питања, а ученици су имали један школски час (45 минута) да ураде тест. Како би се осигурало да је почетни тест знања примерен њиховом језичком нивоу, сва питања су преузета из ученичких свезака из претходног полугодишта. Питања за завршни тест знања преузета су из писмених радова које су ученици радили за потребе истраживања. У другом дијагностичком тесту поновљено је по пет питања из сваке испитиване области из почетног теста како би се и на тим питањима видело да ли је дошло до помака у унапређењу језичког знања.

У друштвено-језичком смеру ученици су направили грешке у вези са предлозима, глаголским облицима, бројем именица, члановима, редом речи и врстом речи. Број грешака из ове испитиване области се смањио са 179 на 112, и то највише код ученика који су добијали неку нову повратну информацију. У области лексике, најчешће грешке су се односиле на врсту речи, избор речи и непостојеће

речи (у случају када би им недостајала нека реч да би изразили оно што су имали, ученици су измишљали речи, нпр. *fruitwoods* уместо *orchard*). Ученици су смањили број грешака са 141 на 92, а највише су ученицима помогли подвлачење грешака и симболи. Из области правописа, ученици су направили највише грешака у вези са правилним писањем речи и коришћењем интерпункцијских знакова. Највећи број грешака смањили су они ученици којима су грешке биле означавање симболима или који су добијали коментар на свој писмени рад.

У одељењу природно-математичког смера смањили су број грешака из граматике са 83 на 79, и то највише они који су добијали нове повратне информације. Граматичке грешке су се односиле, пре свега, на употребу чланова, глаголске облике, број именица, ред речи, поређење придева и врсту речи. Из области лексике, ученици су смањили број грешака са 81 на 62, и то пре свега они којима су грешке биле само подвучене. Ученици су из ове области направили највише грешака у вези са врстом речи, избором речи и коришћењем непостојећих речи. Ученици овог одељења су имали више грешака на другом (116 грешака) у односу на први тест (101 грешка) из области правописа. Грешке које су направили односиле су се на правилно писање речи и употребу интерпункцијских знакова.

Резултати јасно показују да је повратну информацију која се даје ученику потребно ускладити са његовим језичким знањем, мотивисаношћу да пише на енглеском језику и личним особинама. Наиме, примењене повратне информације су различито утицале на различите ученике. Неки су постигли боље резултате на другом у односу на први тест знања иако су добијали потпуно нове повратне информације. Неки су опет имали више грешака на другом дијагностичком тесту иако су добијали добро им познату повратну информацију (подвлачење и исправљање грешака). Било је и ученика који су напредовали само у једној или две испитиване области.

На основу оваквих резултата може се закључити да повратна информација не сме бити тешка, већ подстицајна. Другим речима, повратна информација мора приморати ученике да размисле о томе због чега је нешто означено као грешка. Тиме се активира њихово претходно стечено знање и они успевају да исправе грешку. Ако, међутим, ученици немају довољно предзнања да би могли исправити грешку, час анализе ће им помоћи да у разговору са друговима из разреда, професором или уз помоћ расположивог наставног материјала пронађу одговор и науче оно што нису знали. Такво самостално, индивидуализовано учење омогућава трајније памћење и већа је могућност да ученици неће поновити исту грешку. Истраживање је потврдило да подвлачење и исправљање грешака не захтевају од ученика да се удубе у оно што им је исправљено у раду, па се тако не може ни очекивати да ова врста повратне информације доводи до учења и памћења новог градива.

5. Закључци

Ученик који пред собом има задатак да пише на нематерњем језику суочен је са многим потешкоћама истовремено: (1) треба да напише ваљан, добро организован и, надам се, „безгрешан” одговор на постављени задатак, (2) да се

обрати непознатом читаоцу и претпостави његове реакције, питања, и слично (3) да се сам избори са потешкоћама на које наилази у току писања (оскудан вокабулар, органичено познавање граматике и правописа), (4) да за само 40-ак минута уради задатак, (5) под притиском је јер зна да ће му рад бити оцењен будући да пише због провере језичког знања. Врло често професор овакав задатак, који би и искусан писац сматрао изазовом, да ученицима на часу писмених вежби. Часу писања обично не претходи припрема, а писмени радови ученицима буду враћени тако што су грешке у њима подвучене и исправљене црвеном бојом. Грешке се тичу граматике, лексике и правописа, и најчешће нема никакве реченице којом се коментарише садржај рада или похваљује добро обављени задатак. Папири са исправљеним писменим радовима, за чију је израду уложено много труда, знања и времена, обично завршавају у канти за отпатке или између корица неке књиге и губе сваки даљи смисао и сврху.

Многи ће се сложити да таква приступ писању не помаже никоме: професори улажу много напора да прегледају сваки рад, а ученици немају ни прилику ни навику да анализирају исправљене радове будући да су пред собом имали нереалан задатак.

Подаци до којих је довело ово истраживање јасно указују на то да је експериментални приступ у настави писања одговарао многим ученицима и да им је помогао да унапреде своје језичко знање. Подаци указују на важност индивидуалног приступа у настави писања. Наиме, примењиване повратне информације су имале другачији резултат у вези са различитим ученицима, што поткрепљује чињеницу да је приликом избора повратне информације која би требало да мотивише ученике да пишу потребно водити рачуна о учениковом предзнању, мотивима и личним особинама. Другим речима, ученицима који имају слабо језичко предзнање потребно је подвући и исправити грешке, или их само подвући. Ученицима који имају боље језичко предзнање потребно је дати захтевнију повратну информацију (симболе или коментар) која ће их натерати да активирају претходно стечено језичко знање и сами исправе означене грешке.

Укратко, могло би се закључити да мноштво података до којих је ово истраживање довело, потврђују да је:

- (1) потребно време да се ученици навикну на новине у настави,
- (2) неопходно повећати број часова и матерњег и страног језика (очигледно је да ученици друштвено-језичког смера имају боље теоријско знање језика и већи трансфер знања из матерњег језика услед већег броја часова и матерњег и енглеског језика),
- (3) важно различитим ученицима дати различите повратне информације (не смеју бити претешке, већ изазовне и подстицајне),
- (4) потребно дати објашњења и вежбе целом одељењу само тамо где сви ученици показују неразумеваше,

- (5) важно је упознати ученике са стручним изразима (врстама речи, типовима грешака, итд) како би у потпуности разумели све елементе у процесу рада са циљем да се повећа ниво апстрактног мишљења.

Добијени резултати су потврдили и то да смањење броја грешака настаје: (1) као резултат прилике да се схвати природа проблема тј. да се научи оно што је до тада представљало проблем, (2) учвршћивањем постојећег знања путем обезбеђивања одговарајућег контекста за примену тог знања, (3) трансфером знања из једне области у другу (из матерњег језика у енглески) и (4) развојем апстрактног мишљења.

На крају, постављени писмени задатак мора бити примерен језичком знању и узрасту ученика, као и условима у којима се од њих очекује да обаве задатак. Ученицима треба предочити циљ писменог задатка (процена језичког знања или, на пример, савладавање неке форме писменог изражавања) и омогућити им да писање схвате и као начин учења, а не искључиво као још један облик процене знања. Наставу писања је, другим речима, потребно и хуманизовати.

Литература

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd edition)*. Heinle, Belmont.
- Elbow, P. (1981). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press, Oxford.
- Kroll, B. (1997). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, New York.
- Lawrence, M. (1972). *Writing as a Thinking Process*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lim, L., Pugalee, D. (2004). „Using Journal Writing to Explore ‘They communicate to learn mathematics and they learn to communicate mathematically’”. In: *The Ontario Action Researcher*. <http://www.nipissingu.ca/oar/archive-Vol7No2.htm>.
- Murray, M., Kittle, C. (2005). *Inside Writing: How to Teach the Details of Craft*. Heinemann, Portsmouth.
- Nagin, C. (2003). *Because Writing Matters: Improving Student Writing in Our Schools*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Olson, C. B. (2007). *The Reading/Writing Connection: Strategies for Teaching and Learning in the Secondary Classroom*. Pearson/Allyn and Bacon, Boston.
- Tynjala, P, Mason, L., Lonka, K. (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice (Studies in Writing)*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- White, E. (2007). *Assigning, Responding, Evaluating*. Bedford/St. Martin's, New York.

Tatjana Glušac, M.A., Novi Sad

TEACHING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOL - FEEDBACK AS STIMULUS FOR TEACHING WRITING

Summary

The paper aims to investigate the impact of feedback, which pupils receive for their written assignments. It concerns pupils' motivation, language knowledge while developing language skills, e.g. writing and general language knowledge.

The research included 34 pupils and 10 English language teachers. After investigating initial motivation and knowledge, pupils were asked to write four written assignments over a period of four months. Each student got the same feedback for the each assignment (one among the four applied). This particular approach to the problem explicitly stated the type of feedback which increases student's motivation and knowledge. At the end of the research pupils did the final motivation and achievement test aiming to state the obvious differences due to the experimental approach to teaching writing.

Generally speaking, the gained results clearly point out the fact that most of the students show highly developed awareness on the importance of writing. Almost all of them considered writing as a procedure important for increasing language knowledge. Besides, the research has proved that pupils reacted differently on constructive feedback and it made different impact towards pupils' advancement in writing activity and language knowledge on the whole. It is obvious that individual approach in language learning is inevitable and that the choice of feedback depends on student's prior knowledge, personality traits and motivation for learning languages.

Key words: writing activity, feedback, motivation, individual approach

М-р Татьяна Глушац, Новый Сад

ВОЗВРАТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ КАК СТИМУЛ В ИЗУЧЕНИИ ПИСЬМА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

Целью настоящей работы является исследование возвратных информаций, которые ученики получают в связи с их письменными работами на их мотивацию и языковое знание при повышении их языкового умения и языкового знания вообще.

В исследовании участвовали 34 ученика и 10 учителей английского языка. После исследования начальной мотивировки и знания ученики писали 4 школь-

ные письменные работы в течение четырёх месяцев. Каждый ученик для каждой работы получал всегда одну и ту же возвратную информацию (одну из четырёх применяемых). Такое исследование должно открыть какая информация у каких учеников оказывает влияние на увеличение мотивации и повышение знания. В конце исследования ученики имели заключительный тест мотивации и знания с целью узнать до каких изменений привёл экспериментальный подход письму.

Обобщённо говоря, результаты ясно указывают на факт, что большинство из учеников имеют высоко развитое сознание о значении письма, почти все ученики считают что письмо как процесс полезно для повышения знаний. Кроме того, исследование подтвердило, что ученики по разному реагировали на применённые возвратные информации и что информации имели другое влияние на усовершенствование письма и языкового знания учеников. Ясно что индивидуальный подход ученикам необходим и что возвратные информации зависят от предыдущих знаний, личных характеристик и стимула к изучению языка каждого, любого ученика в отдельности.

Опорные слова: письмо, возвратная информация, стимул, индивидуальный подход

Јагода Топалов сарадник у настави
Мр Биљана Радић-Бојанић
Филозофски факултет
Нови Сад

316.32:[371.3::81'243]

UDK 37.035:316.32

Стручни чланак

Примљен: 1. XII 2008.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 1-2, p. 115-124.

ЕМПАТИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА КАО ПОСЛЕДИЦА ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИХ ТОКОВА

Резиме

Због све доминантнијих глобализацијских токова језичке вештине, међукултурна свест и емоционална интелигенција постају све битнији као део међукултурне комуникације. Стога је једна од главних улога школског система усађивање вредности и демократског образовања, а у склопу оваквог приступа битно је научити ученике како да свесно баратају културолошким разликама између матерњег и страног језика, када схватају да свет који посматрају јесте исти, али га различити људи виде на различите начине. Способност уживљавања у улогу другог ученика симболички ставља на место странца како би могао да увиди које су специфичности циљне културе, као и која се веровања, вредности и понашања припадника те културе одражавају у језику који сами уче. У раду се емпатија прво дефинише из педагошког угла, а у оквиру наставе страног језика, а потом се разматра наставни контекст у коме она игра значајну улогу. Кроз примере у раду препоручују се кораци који ће сваком наставнику страног језика помоћи да своје ученике учини свеснијима, а самим тим и осетљивијима према различитостима које обogaђују свет у коме живе.

Кључне речи: емпатија, глобализација, међукултурна свест, хуманистичка традиција

У свету у коме све више долази до глобализације, језичке вештине, међукултурна свест и емоционална интелигенција постају све битнији. Стога је једна од главних улога школског система „усађивање вредности и демократског образовања“ (Вугам и Feng 2005: 911). Код таквог приступа настави страног језика елементи културе, домаће или стране, постају извори великих потенцијала за знање и развој. Треба имати на уму да у „сусретима култура“ контекст игра двојаку улогу: с једне стране, постоји екстерни контекст, окружење у коме се одвија комуникација и значење које друштво приписује тој комуникацији, а с друге

стране постоји интерни контекст тј. култура коју учесници у комуникацији са собом доносе (Бурам и Фенг 2005: 912). Приликом интеркултурне комуникације, неспоразуми се најчешће дешавају због интерног контекста, пошто је могуће и за очекивати да ће комуникатори различито видети комуникацију и један другог, као и да ће се значења која приписују окружењу у великој мери разликовати од културе до културе. Сами врло често нисмо свесни динамике културе чији смо корисници. Културу, баш као и језик, усвајамо од рођења, као појмовни оквир кроз који посматрамо свет, живот и сами себе. Оно што се сматра прихватљивим понашањем у једној култури врло често је неприхватљиво у неког другој. Морис (1998) наводи занимљиве примере културолошких разлика у невербалном понашању у сфери економије и пословних сусрета, као и приликом поздрављања блиским контактом.

Латиноамериканац ће поздравити страног пословног пријатеља загрљајем, што ту особу врло лако може да збунује ако је из Северне Америке или Европе. Европски бизнисмен који је у посети некој арапској земљи могао би да буде веома збуњен ако га пријатељски настројен арапски пословни партнер ухвати за руку док иду улицом. Корејски пословни човек, васпитавањем да избегава додире или контакте оком, вероватно ће се осећати непријатно ако му његов западњачки колега чврсто стегне руку и погледа да директно у очи (Морис 1998: 52-53).

Интимнији гестови укључују љубљење (на које се у већини Азије гледа с негодовањем) или неке друге облике контакта главом и грљење. У Француској и Русији мушки пријатељи се љубе, иако се у многим културама то сматра феминизованим. Бедуини се дотакну три пута врховима носева, а онда цокну (направе звук љубљења) уснама. У Русији два пријатеља после снажног руковања изводе тзв. *медвеђи загрљај*. Када се мушки Полинежани први пут сретну, обично се загрле. (Морис 1998: 90; курзив у оригиналу).

Управо због могућих неспоразума и прекида у комуникацији који настају услед разлика међу културама, настава страних језика треба да допринесе развијању не само језичких вештина, већ и међукултурне свести и емоционалне интелигенције код ученика, а наставници страних језика треба да помогну ученицима у откривању потенцијалних значења кроз истраживање контекста који се проучава (Kramsch 1993). Осим што је такав приступ и став у настави страних језика веома битан за постизање језичког успеха код ученика, у великој мери допринеси и њиховом културном и међукултурном знању и вештинама.

Свакако настава страних језика има неколико зацртаних циљева, осим оног најочигледнијег – савладавања граматичких и лексичких сегмената. Ghosn (2002: 176) наводи још неке: трансформација ученика, промена ставова, искорењивање предрасуда, али и неговање емпатије, толеранције и свести о глобалним проблемима. Узимајући у обзир да данас у свету постоји велики број младих људи који

студирају у иностранству (Murphy-Lejeune (2002) наводи да је према UNESCO-вим подацима 1996. тај број био 1.400.000, те да се процењује да се повећавао за 50.000 сваке наредне године), истина је да ученици постају или већ јесу *градитељи мостова међу културама* (Ghosn 2002: 176). Из тог разлога потребно је пружити им прилику да постепено развијају разумевање себе и света око себе. Последично, а као резултат све већег разумевања, долази и до увида у понашање и осећања других, што је од пресудне важности за емпатију, толеранцију и решавање конфликта.

Хуманистичка традиција у настави страних језика ставља у први план афективне и емоционалне факторе у процесу учења, а заговорници оваквих метода верују да, ако се ученици подстичу да усвајају праве ставове, интересовања и мотивацију у циљном језику и култури, онда ће доћи до успеха у учењу (Нунан 1995: 234). Ако нема афективних фактора, ниједна техника ни метод неће довести до успеха. Притом се не занемарују ни когнитивни фактори, него се залаже за интегрисани приступ: афективни фактори помажу развој когнитивних у учењу језика и подстичу развој свих делова нечије личности (Арнолд 1998: 237). Наставници, стога, обављају двоструку функцију – они су носиоци знања о циљном језику и култури које треба да пренесу ученицима (когнитивни аспект), али су и ту да, кроз успостављање контакта и веза са ученицима и међу ученицима, развијају топлину, блискост и ентузијазам, који умногоме доприносе повећаном успеху при усвајању језика.

На основу разговора са ученицима који су провели неко време студирајући у иностранству (Yugan и Feng 2005: 913), дошло се до закључка да је непосредни контакт с елементима стране културе и језика допринео не само развоју језичке компетенције, већ и општем интелектуалном развоју. Студијски боравак у иностранству такође је ученицима пружио прилику да развију познавање сличности и разлика међу културама, као и интеркултуролошку компетенцију. О схватању важности развијања свести о културолошким разликама између матерњег и страног језика код ученика сведочи и то што се та компонента наставе систематски уводи свуда (или је већ уведена) у свету и код нас у наставу страних језика. Уколико ученици уче искључиво структуре и речи без контекста који би их употпунио и пружио увид у то како се оно што је научено може применити на најбољи начин, ускраћује им се могућност да успешно примењују језик у стварним ситуацијама. Учећи о културном и друштвеном контексту циљног језика, ученици схватају да свет који посматрамо јесте исти, али га видимо на различите начине. Надаље, култура утиче на наставу страног језика и обогаћује га на два начина: језички и педагошки (McKay 2003). Језички утиче на семантички, прагматички и дискурсни ниво језика који се учи, док педагошки утиче на избор материјала, пошто културни садржај и културолошка основа методике наставе страног језика морају да се узму у обзир приликом избора материјала за часове. Наставни материјал који се бави овом врстом културног садржаја треба да буде аутентичан, што значи да ученици лако могу да пореде и контрастирају информације о начину живота у циљној култури са начином живота у својој култури. Неки примери

које наводе Томалин и Стемплески (1994: 5) укључују британски и амерички начин живота, институције, веровања и вредности, али и свакодневне ставове и осећања која не преноси само језик, него и паралингвистички систем знакова као што су гестикулација, изрази лица, положај тела, покрети, начин облачења, итд.

Искуства самих ученика ће потпомоћи учење тих образаца, те паралелно активирање образаца и властите и циљне културе у великој мери доприноси лакшем усвајању елемената културе. Персонализоване вежбе и садржаји могу да доведу до бољег разумевања култура пошто студенти пореде своја властита искуства у сопственој култури са искуствима других људи у њиховим културама. У суштини ове тврдње лежи теорија Sapirа и Whorфа о језичкој релативности, која у основи тврди да људи виде свет кроз категорије и поделе које имају у матерњем језику. Категорије из једног језика не морају се налазити и у другом, а то доводи до културних разлика. Неговање културне свести код ученика припрема их на најбољи начин да комуницирају са изворним говорницима, као и да се ухвате у коштац са стварним ситуацијама у којима се могу наћи у земљама енглеског говорног подручја, што је идеал за којим теже. Ово је нарочито значајно кад је у питању енглески језик, пошто је он прерастао у међународни језик, *лингва франца*, и најученији је језик на свету. (Радић-Бојанић 2008а: 259-260)

Да би успешно посредовали у разумевању културолошких разлика, наставници сами морају уочити и разумети потенцијалне неспоразуме који услед њих могу настати. Како Бурам и Фенг примећују (2005: 914), не треба претпоставити да ће наставник умети да пружи задовољавајуће објашњење неког проблема само на основу података из наставног материјала и личног искуства. Стога, наставници енглеског као *међународног језика* треба да развијају сопствену способност да критички посматрају себе и своја дела у оквиру замишљене шире друштвене заједнице (потенцијално, читавог света), не ограничавајући се само на емпиријско истраживање језичких података (Holliday 1996).

Важан део интегративног приступа учењу страног језика јесте и неговање узајамног поштовања између наставника и ученика и слободе изражавања. Нагласак се ставља на дијалог, при чему ученици постају свесни да је глас једне особе важнији од „културе“ која се учи. У дијалошком приступу настави језика коришћење аутентичних текстова, попут књижевних текстова и драма или материјала с интернета, игра велику улогу. Противници таквог приступа сматрају да је аутентичан материјал који стварају изворни говорници намењен искључиво другим изворним говорницима и да је као такав непримерен ученицима, с обзиром на немогућност стварања адекватног контекста за његово усвајање. Међутим, Вугам и Feng (2005: 917) сматрају да контекст који није аутентичан заправо не представља препреку већ, напротив, прилику да се језик и култура, укључујући и контекст, истраже из свих углова путем дијалога: ученици могу да опишу први утисак који на њих текст оставља, као и његово могуће значење, затим могу да

разговарају о потенцијалној публици којој је текст намењен и да је анализирају, те се последично и наставнику и ученицима пружа могућност сагледавања проблематике из вишеструке перспективе путем посредовања и преговора.

Пошто се афективне (тј. емоционалне) информације похрањују заједно са когнитивним (тј. интелектуалним) подацима, афективни фактори очигледно играју једнако битну улогу у процесу учења страног језика (Thornbury 2002: 26). Ова теза само наглашава важност афективног у изградњи знања, при чему нагласак свакако треба ставити на модификацију вербалног и невербалног понашања у циљу смањења потенцијалог конфликта.

Пошто су неспоразуми неизбежни у међукултурној комуникацији, важно је да се говорници изражавају на тактичан начин. У атмосфери емпатије и поштовања партнери су способни да виде неспоразуме као привремене прекиде у комуникацији радије него да их тумаче као претње (Арнолд 1998: 239).

Интеракција афективних и когнитивних аспеката учења страног језика од много је веће помоћи ученицима приликом изградње језичке, културне и прагматичке компетенције, а притом цео образовни процес обогаћује ентузијазмом који води ка љубави према сазнању и неовисном размишљању (Радић-Бојанић 2008б). Студенти су мотивисани самооткривањем и контролом коју такво знање доноси (Арнолд 1998: 236), док са другима деле део себе у реципрочном процесу учења. Настава страног језика може, стога, у крајњој линији да доведе до развоја сарадње и емпатије, што је свакако корак даље, а можда и више, од развоја културне свести.

Емпатија представља способност уживљавања у улогу другог, посредно искуство које негује развој емотивне интелигенције (Ghosn 2002: 177). Сам концепт емпатије тј. спремност и способност особе да се идентификује са другима, заправо води порекло из домена клиничке психологије и психологије личности (Stern 1990: 381), а своју примену има и у методици наставе страног језика. У основи, ради се о разумевању и сопствених и туђих осећања, али и о коришћењу те способности у циљу доношења одлука у животу (Goleman 1995). У питању је вештина која се учи и савладава кроз искуство и интеракцију, процес који може да траје доживотно уколико се комбинује са одговарајућим контекстима учења (Ghosn 2002: 177). У домену наставе страних језика, емпатија функционише на сличан начин, при чему се ученик симболички ставља на место странца, када он увиђа које су специфичности циљне културе, као и која се веровања, вредности и понашања припадника те културе одражавају у језику који сам учи. Како би објаснио механизам концепта емпатије у области учења страног језика, Guiora (1972) предлаже примену психоаналитичке теорије о развоју ега на процес развоја језика. У теорији о „језичком егу“, учење језика се пореди са усвајањем других аспеката личности, као што је свест о сопственом телу или флексибилност ега – као што деца постепено стичу представу о свом телу, тако и ученик стиче језички его.

На млађем узрасту језички его је флексибилан и границе нису строге. Ово је психоаналитичко објашњење претпоставке да дете усваја нови језик, нови нагласак и нови дијалект брже и лакше од одрасле особе. Како дете расте, тако језички его постаје крући и губи способност да „пропушта“. Упркос томе, могуће је претпоставити да неке особе имају флексибилнији его од других (Stern 1990: 381).

Неки људи имају већу способност емпатије од других, што се може објаснити помоћу општих психолошких карактеристика. Тако су Gardner и Lambert (1972) спровели студију у којој су испитивали утицај етноцентризма, предрасуда, стереотипа, ауторитаријанизма, аномије и других мерила друштвених и културних ставова на учење страног језика. Етноцентризам представља тенденцију да се сопствена друштвена заједница и култура виде као боље и супериорније од других. Ауторитаријарне особе прихватају ауторитет других, конформишу се према традиционалним законима друштва и културе и склоне су предрасудама. Аномија, као психолошка карактеристика, односи се на губитак несвесног прихватања сопственог друштва, док је у ширем смислу речи у вези с осећањем незадовољства због улоге коју особа има у друштвеној заједници. Све набројане карактеристике, осим аномије, имају негативан утицај на учење страног језика. Имајући у виду критичан став према матерњој култури и друштву, аномија позитивно утиче на учење страног језика, с обзиром на то да је таква особа спремна да испуни захтеве неког другог језика и културе. Другим речима, приликом учења новог језика неопходна је флексибилност и спремност да се усвоје нове језичке норме и нове норме друштвеног понашања (Stern 1990: 381). Стога ће етноцентризам и ауторитаријанизам имати негативан утицај на емпатију. Како каже Stern (1990: 381), тешко би било замислити изузетно етноцентричну особу како исказује разумевање за осећања припадника друге културе. С друге стране, на емпатију ће позитивно утицати ниво спремности ученика да се идентификује са културом циљног језика (интегративна мотивација). Потребно је, стога, подстицати и неговати позитивне ставове како према сопственој култури и друштву, тако и према говорницима и култури циљног језика. Уочавајући да нисмо сви исти и да су и сличности и разлике подједнако важне, ученици ће, како кажу Bugar и Feng (2005: 913), „имати повећану свест о перцепцији и перспективи, и у мањој или већој мери ће побољшати своју способност препознавања и схватања како би ствари могле да изгледају из перспективе припадника друге културе.“

Последице, битно је научити ученике да модификују сопствено вербално и невербално понашање у складу са ситуацијом да би се избегли конфликти и нагласити да неспоразуми могу да буду чести, нарочито у међукултурној комуникацији. Такође је потребно нагласити ученицима да ће приликом сусрета са новом културом врло често долазити у ситуације које ће им бити несхватљиве и које ће их збуњивати. Ученици који су способни да са толеранцијом и стрпљењем прихвате фрустрацију која се јавља као резултат нејасноћа у учењу, емотивно су у бољој позицији да нејасноћама приступе рационално (Stern 1990: 382).

Аутентични текстови могу представљати велики извор потенцијалног наставног материјала приликом неговања емпатије код ученика. Како Ghosn (2002: 176) примећује, добра књижевност може да мења ставове, да се бори против предрасуда и да негује толеранцију и свест о глобалним проблемима. У причама за децу, на пример, сукоби су представљени тако да их најмлађи читаоци могу лако разумети и с њима се поистоветити. На тај начин, они уче да разумеју јунаке који се суочавају с проблемима и потешкоћама и да саосећају с њима. Даљим разговором о причи ученици се могу подстицати да дају сопствена решења описаног проблема, развијајући на тај начин вештине које могу да искористе када се и сами нађу пред неким проблемом, што је и крајњи резултат неговања емпатије.

С друге стране, треба нагласити да је сам процес развијања емпатије код ученика тј. посматрање, учествовање, описивање, анализирање и тумачење, много битнији од резултата, јер ће тек тако ученик добити прилику да развије, не само језичку компетенцију, него и културну свест и међукултурну компетенцију (Byram и Feng 2005: 913). Не може се очекивати да ће овај процес довести до драстичне промене у личности ученика, али ће очигледно довести до личног напретка и отварања потпуно нових перспектива. Током развоја способности емпатије, ученици треба да науче да себе и своје поступке и речи ставе у шири контекст комуникације у заједници, али и да ту комуникацију посматрају критички и самокритички, што ће им несумњиво помоћи да виде своје и туђе понашање кроз очи странца (Byram и Feng 2005: 915).

Интегрисани приступ настави страних језика заснива се на схватању да је језик, као комуникативно и друштвено оруђе, неодвојив од културе и друштва његових говорника. Како би својим ученицима помогли да примерено и ефикасно користе оно што су научили, наставници треба да у своје часове укључе како речи и структуре језика, тако и објашњења о контекстима у којима их треба користити. Код таквог приступа, свест о културним разликама добија истакнуто место у настави, с обзиром на то да представља један од основних фактора успешне комуникације међу говорницима различитих култура. Потребно је стога научити ученике најпре да постану свесни сопствених културних вредности, веровања и гледишта, затим да идентификују ситуације у којима би им се могло догодити да пројектују своје вредности на туђу културу и коначно да примене знање о туђим културним вредностима у циљу избегавања неспоразума и конфликта. На тај начин ученици постају свесни да нисмо сви исти, да су разлике међу културама битне колико и сличности и да постоје различити начини да се постигне исти резултат. Свест о томе да је свака особа једнако важна и да је глас појединца јачи од „културе“ која се учи води до развоја емпатије. Негујући способност разумевања сопствених осећања и осећања саговорника, ученици заправо развијају методе успешне комуникације, што је и основни циљ учења језика. При томе је сам процес битнији од резултата – развој културне емпатије доприноси развоју емоционално интелигентних људи који се на тај начин обучавају да се спремно ухвате у коштац с проблемима савременог, глобалног друштва.

Литература

- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*, Volume 52/3, 235–242.
- Byram, M. and Feng, A. (2005). Teaching and Researching Intercultural Competence. In: *Handbook of Research In Second Language Teaching and Learning*. (E. Hinkel, ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, R. and W. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, Volume 56/2, 172–178.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guiora, A. Z. et al. (1972). The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421–428.
- Holliday, A. (1996). Large- and small-class cultures in Egyptian university classrooms: A cultural justification for curriculum change. In: *Society and the Language Classroom* (H. Coleman, ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 86–104.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2003). The Cultural Basis of Teaching English as an International Language. *TESOL Matters* 13/4, www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-4-01.html [preuzeto 10. 9. 2006.]
- Moris, D. (1998). *Govor tela*. Beograd: Narodna knjiga, Alfa.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). An experience of interculturality: Student travellers abroad. In: *Intercultural Experience and Education*, (Alfred, G., Byram, M. & Fleming, M., eds.) Clevedon: Multilingual Matters, 101–113.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Радић-Бојанић, Б. (2008а). Елементи англофоне културе у уџбеницима за средње школе. *Примењена лингвистика* 9, 258–254.
- Радић-Бојанић, Б. (2008б). Улога метафоре у развијању културне емпатије. Рад у штампани, тематски зборник радова *Језик, књижевност, глобализација*.
- Stern, H. H. (1990). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Longman.
- Tomalin, B. and S. Stempleski. (1994). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Jagoda Topalov, Biljana Radić-Bojanić, M. A., Novi Sad

EMPATHY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AS A RESULT OF GLOBALIZATION

Summary

Due to the increasingly dominant phenomenon of language skills globalization, intercultural awareness and emotional intelligence have become more important part of intercultural communication. Therefore, one of the major roles of school system is teaching values of democratic education, and in the framework of this approach it is essential to teach students to consciously make a choice in cultural differences between mother tongue and foreign language. They should be aware of the fact that the world is the same but different people see it differently. The ability of being into someone's shoes, symbolically places a student in the position of a foreigner in order to become aware of particularities of target culture as well as the beliefs, values and behaviour of an individual in foreign culture which is clearly reflected in the language they are learning. Firstly, the empathy is defined from pedagogical point of view in the framework of teaching foreign language, and then, the teaching context in which it has an important role has been discussed. According to the examples presented in the paper, some teaching steps in fostering students' cultural awareness are recommended, which could be also helpful to make students more sensitive to the differences that enrich the world we are living in.

Key words: empathy, globalisation, intercultural awareness, humanistic tradition

Ягода Топалов, м-р Биљана Радич-Боянич, Новый Сад

ЭМПАТИЯ В БУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОСЛЕДСТВИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ТЕЧЕНИЙ

Резюме

По причине всё более доминантных течений глобализации, языковые умения, взаимное культурное сознание и эмоциональная интеллигенция становятся всё важнейшими частями межкультурной коммуникации. Поэтому одной из главных целей и ролей школьной системы является развитие ценностей и демократического образования, а в рамках такого подхода очень важно научить учеников как осознано обращаться с культурно-логическими разнициами родным и иностранным языками, если знают что мир который видят одинаковый, но раз-

ные люди его видят по разному. Способность эмпатии, способность вживаться в роль другого человека, ученика символично ставит на место иностранца, чтобы он мог увидеть какие специфики культуры, какое вероисповедание, какие качества, ценности и поведения у людей этой культуры оказывают влияние на язык, который он изучает. В настоящей работе авторы сначала определяют эмпатию с педагогического аспекта а в рамках процесса обучения иностранного языка, а потом рассматривают учебный контекст в котором эмпатия имеет важную роль. Через примеры в работе автор рекомендует шаги, которые любому учителю иностранного языка могут помочь сделать своих учеников более сознательными, а тем самым и более чуткими к различиям которые обогащают мир в котором живут.

Опорные слова: эмпатия, глобализация, межкультурное сознание, гуманистическая традиция

ТВОРБА РЕЧИ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ: АФИКСАЦИЈА

Резиме

Рад се бави творбом речи у енглеском језику. Творбени образац који ће бити представљен је афиксација. Под афиксацијом се подразумева процес настајања нових речи у коме се на творбену основу додају афикси. Под афиксима се подразумевају префикси и суфикси.

Кључне речи: творба речи, афиксација, префикси, суфикси

1. Увод

Под афиксацијом се подразумева процес настајања нових речи у коме се на творбену основу додају афикси. Под афиксима се подразумевају везане творбене морфеме које се додају на творбене основе према јасно дефинисаним принципима енглеске граматике. У овом раду ће се под афиксацијом подразумевати речи које су настале додавањем префикса и суфикса творбеној основи. Афикси, односно префикси и суфикси се разликују по учесталости употребе тј. по фреквентности, неки су фреквентнији од других. Оно што је, такође, занимљиво истаћи јесте да су афикси често у антонимијским односима као што је то случај са префиксима *pre-* и *post-* и суфиксима *-ful* и *-less* (Quirk и др. 1985: 777). Илустровано примерима то би изгледало на следећи начин:

pre.war у значењу „који претходи рату или предратни“ и
post.war у значењу „који следи после рата или послератни“ или
hope.ful у значењу „пун наде“ и
hope.less у значењу „без наде или безнадежан“.

Очигледно је да су овде у питању антонимијски односи међу речима које садрже ове афиксе.

Оно што је досада речено о афиксима код Бауер (1983) подлеже дискусији. Уколико се под афиксима, као што је досада речено, подразумевају везане творбене морфеме које се додају на творбене основе аутор илуструјући афиксацију примерима:

an.electric и *music.al* и
photo.electric и *music.ology*

закључује да ако су *an-* и *-al* афикси тј. префикс и суфикс по редоследу навођења, онда то морају бити и *photo-* и *-ology* у наведеним примерима. Међутим, дискусија води до закључка да постоје лексеме које се састоје од префикса и суфикса и које немају творбену основу, као што су:

biocrat, electrophile, homophile.

Објашњење се може пронаћи у чињеници да према Бауер постоје *Initial Combining Forms (ICFs)* тј. префиксоиди и *Final Combining Forms (FCFs)* тј. суфиксоиди који су обично старогрчког или латинског порекла. Неки од њих (Бауер, 1983: 213) су:

astro-, electro-, -crat, -naut, -phile.

Разлика је у томе што се само префиксоиди, а не и префикси, могу комбиновати са суфиксоидима и суфиксоиди, а не и суфикси, могу комбиновати са префиксоидима творећи нове речи. Префикси односно суфикси, може се закључити, носе функцијски садржај док префиксоиди односно суфиксоиди имају лексички садржај. Стога су речи попут

electroponic, electroscope; audiophile, jazzophile

потпуно оправдане док се то не може рећи за

**electroness, *electroization.*

Овде се мора истаћи да се префиксоиди обично завршавају на *-o* (ʔəʊ/) стога се по фонолошким правилима слободно могу комбиновати са суфиксоидима, уколико то није случај на префиксоид се додаје *-o* као што се то види из примера *jazzophile*.

2. Префиксација

Под префиксацијом, коју Quirk и др. (1985) сматрају једном од четири главна творбена обрасца у енглеском језику, подразумева се творба речи у којој се на почетак творбене основе додаје префикс. Аутори разликују префиксе који изражавају:

- негацију, као што су: *a-, an-* као у примерима *a.moral, a.sexual*; *dis-* као у *dis.loyal(ty), dis.order*; *in-* и варијанте *il-* испред /l/, *im-* испред лабијала,

ir- испред /г/ као у *in.complete, im.possible, ir.resistible; non* у *non-smoker; un-* у *unexpected, unfair;*

- реверзибилност, где спадају префикси: *de-* као у примерима *de.centralize, de.frost; dis-* као у *dis.connect, dis.own; un-* у *un.do, un.tie;*
- погрдност: *mal-* као у *mal.function; mis-* у *mis.calculate; pseudo-* у *pseudo.intellectual;*
- ступањ и величину: *co-* као у *co-education, co.operate, co.ordinate; hyper-* у *hyper.sensitive; out-* у *out.number, out.grow; over-* у *over.estimate, over.react, over.confident; sub-* у *sub.ordinate, subnormal; super-* као у *super.ordinate; under-* у *under.charge, under.estimate;*
- оријентацију и став: *anti-* у примерима *anti.social, anti.war; contra-* у *contra.factual; pro-* у *pro-American, pro-student;*
- локацију: *fore-* у *fore.arm, fore.name; inter-* у *inter.national; sub-* у *sub.normal, sub.section; super-* у *super.structure;*
- време: *ex-* у *ex-president, ex-serviceman; fore-* *fore.tell, fore.warn, fore.knowledge; post-* *post-election; re-* *re.build, re-use;*
- број, они су, углавном старогрчког и латинског порекла: *bi-, di-, two-* *bi.lateral, di.chotomy; poly-, multy-* *poly.glot, poly.semy, multi-purpose; uni-, mono-* *uni.directional, mono.gamy;*
- префиксе који се јављају у конверзијама: *a-a.sleep, a.glow; be-be.fogged, be.wigged; em-em.power.*

Као што се из наведених примера може видети префикси се могу комбиновати са именицама, глаголима и придевима. Неки аутори их и класификују по овом критеријуму па их сврставају у групе префикса који се искључиво додају на творбену основу која је глагол (*de.escalate*) или на творбену основу која је придев (*a.political*), затим на префиксе који се комбинују са именицама и глаголима (*fore.ground, re.cycle*), са именицама и придевима (*mid-November, im.possible*). Бауер (1983) је значајан и по томе што истиче разлику између префикса који утичу на промену врсте речи и префикса који не утичу на промену врсте речи. Наиме, у творбеном обрасцу префиксација при додавању префикса на творбену основу, префикси који утичу на промену врсте речи, мењају именицу или глагол у придев као у следећим примерима: *a.blaze, a.wash*, затим долази и до промене придева, глагола и именица у прелазне глаголе као у: *be.calm, be.friend*. Префикси који не утичу на промену врсте речи, према Бауер, се деле на оне који се искључиво комбинују са именичком творбеном основом: *arch.monetarist, mini.computer, mini.dress* и на оне који се искључиво комбинују са глаголском творбеном основом: *de.boost, de.aestheticize*.

3. Суфиксација

Један од главних творбених образаца у модерном енглеском језику јесте суфиксација. То је процес творбе нових речи од већ постојећих додавањем деривационог суфикса на творбену основу (Љунг, 2003: 79). Врста речи којој је

творбена основа припадала, у овом процесу, подлеже промени и управо суфикс, који се додаје на творбену основу, одређује врсту речи којој ће новонастала реч припадати. Па тако постоје: суфикси који творе:

- именице: *-er, -ness* и *-ity* (*manag.er, polite.ness, formal.ity*);
- придеве: *-ish, -y*, и *-like* (*snob.ish, wealth.y, workman.like*);
- глаголе: *-ize* и *-ify* (*American.ize, simpl.ify*);
- прилоге: *-ly* (*slow.ly*).

Деривациони суфикси су специфични по томе што одређени суфикс твори речи само са одређеном врстом речи. Па стога, суфикс *-er* може да се дода само на творбену основу која је глагол, суфикс *-ish* само на основу која је именица, а суфикс *-ly* само на придевску основу. За разлику од наведених суфикса суфикс *-ize* може да се комбинује и са придевима и са именицама као што то примери *legal.ize* и *London.ize* илуструју. Овај суфикс у британској варијанти енглеског језика гласи *-ise*. Оно што Љунг још наглашава за суфиксе јесте да се одређени именички суфикси (*-dom, -hood*) додају само на основе германског порекла, док се суфикси *-ation, -ity, -ive* додају само на основе старогрчког и латинског порекла. Суфикси *-able, -er*, и *-ness* се додају на основе и германског и старогрчког и латинског порекла.

Према Плаг (2003) суфикси се деле на:

- именичке, где спадају: *-age* (*coverage, leakage*); *-al* (*arrival, renewal*); *-ance* са варијантама *-ence/-ancy/-ency* (*absorbance, dependency*); *-ant* (*applicant, defendant*); *-dom/-hood/-ship* (*kingdom, childhood, membership*); *-ee* (*employee, bigrapher*); *-er* (*teacher, writer, Londoner*); *-(e)ry* (*bakery, pottery, summitry*); *-ess* (*princess, stewardess, waitress*); *-ful* (*cupful, handful*); *-(i)an* (*technician, Bostonian, Anglican*); *-ing* (*begging, running, wrapping, building*); *-ion* са своја три аломорфа *-ification/-ion/-ation* (*personification, hyphenation, starvation*); *-ism* (*racism, Marxism, blondism*); *-ist* (*careerist, minimalist*); *-ity* (*productivity, formality*); *-ment* (*assessment, involvement*).
- глаголске, где се налази четири суфикса који творе глаголе углавном од придева и именица. То су: *-ate, -en, -ify*, и *-ize*. Суфикс *-ate* је специфичан по томе што речи настале додавањем овог суфикса на творбену основу припадају једној хетерогеној групи. Па тако постоји парафраза овог суфикса у „украсити са X“ као у *fluorinate* и „начинити да буде као X“ као у *methanate*. Међутим, већи део речи са овим суфиксом не подлеже овом обрасцу. Па је тако *formate*, заправо, деафиксација од *formation* (*formate < formation*).
- придевске, који се могу поделити у две главне групе: оне чија је улога да повежу именицу коју придев одређује са основом изведеног придева (*algebraic mind* – „ум који је карактеристичан по алгебри“) и изведене придеве који означавају специфичније концепте као у примеру *This is a*

grammatical sentence, где *grammatical* има значење „онога које подлеже правилима граматике“. У ове суфиксе убрајају се: *-able/-ible, -al, -ary, -ed, -ful, -ic/-ical, -ing, -ish, -ive, -less, -ly, -ous*.

- прилошке: *-ly* и *-wise*. Суфикс *-ly* се искључиво додаје на придеве и може се сматрати флективним јер је, у већини случајева, синтактички условљен и обавезан. Мада, могу се уочити семантичке разлике између придева и прилога насталог додавањем *-ly*: *short* и *hard* према *shortly* и *hardly*!

Према Бауер (1983) творба именица од глагола, у процесу суфиксације, представља најчешћи облик деривације. Наиме, суфиксација са *-ation* скоро је сасвим продуктивна код свих творбених основа које се завршавају на суфикс *-ize* (*categorization, institutionalization, lexicalization*). Марцханд (1969) истиче да је велика већина глагола који се завршавају на *-ate* настала од именица на *-ation*, пре него што би то било обрнуто (*formate* < *formation*).

4. Закључак

Велики број афиксација у енглеском језику указује на чињеницу да је потреба за творбом нових термина велика и да је овај творбени образац веома продуктиван. Наиме, човек у данашње време које је „галопирајуће“ у сваком смислу тежи бржем начину бивствовања у свим сферама свог живота. Ова „брзина“ се, свакако, мора рефлектовати и на језик који је неодвојиви део човековог живота у сваком смислу. Према овоме се, фреквентност творбе нових термина у енглеском језику може објаснити и поистоветити са модерним, потрошачким, „галопирајућим“ друштвом, и шире светом, у којем живимо.

Литература

- Dictionary of Economics*, 2003, Bloomsbury Publishing Plc, London.
- Adams, V. (1973). *An Introduction to Modern English Word-Formation*. London: Longman.
- Algeo, J. (1978). *The taxonomy of word making*. Word 29: 122-31.
- Algeo, J. (1980). *Where do all the new words come from?*. American Speech 55: 264-77.
- Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge etc.: CUP.
- Ljung, M. (2003). *Making Words in English*. Lund: Studentlitteratur.
- Marchand, H. (1960). *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. Munchen: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- McArthur, T. (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Plag, I. (2003). *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Прћић, Т. (1998). *Прилози за једну савремену теорију творбе речи*. Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду 26: 67-76.

- Quirk et.al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Стојичић, В. (2006). *Морфолошки поступци у творби неологизама у енглеском језику*. Филозофски факултет, Ниш.

Milka Marković, Novi Sad

WORD FORMATION IN ENGLISH LANGUAGE: AFFIXATION

Summary

The paper deals with word formation in english language. Affixation is the presented formation pattern. It represents the process of word formation when affixes are added to the stem. Affixes include prefixes and suffixes.

Key words: word formation, affixation, prefixes, suffixes

Милка Маркович, Новый Сад

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АФФИКСАЦИЯ

Резюме

В настоящей работе говорится о словообразовании в английском языке. Словообразовательный образец представленный в работе – аффиксация. Под аффиксацией подразумевается процесс формирования новых слов в котором на словообразовательную основу добавляются аффиксы. В аффиксы включают приставки и суффиксы.

Опорные слова: словообразование, аффиксы, приставки, суффиксы

Мр Мирјана Никлановић, професор
Седма београдска гимназија, Београд
Др Томка Миљановић, ванредни професор
ПМФ, Нови Сад

371.3::57
UDK 371.3::502/504]:373.3
Стручни чланак
Примљен: 2. X 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 131–140.

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ НАСТАВЕ БИОЛОГИЈЕ И ЗАШТИТА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Резиме

Повећање интензитета загађивања животне средине и његове негативне последице за човечанство, нису сами по себи довољан мотив за веће интересовање ученика основне и средњих школа за усвајање наставних садржаја из области екологије и заштите животне средине.

Иновације у организацији и дидактичко-методичком обликовању наставе природних наука и целине образовно-васпитног процеса, део су решења проблема у области еколошке едукације. Примена разноврсних наставних поступака подстиче интересовања и мотивацију ученика за стицањем нових знања, развија њихове способности и навике, доприноси формирању позитивних ставова према заштити животне средине па самим тим и њиховој еколошкој едукацији. То потврђују мишљења и ставови ученика о примени иновација у настави биологије током реализације наставне теме Заштита природе у 7. разреду основне школе, у истраживању чији су резултати приказани у овом раду.

Кључне речи: основна школа, настава биологије, заштита животне средине, разноврсни наставни поступци, мотивација ученика, ставови ученика

Увод

Познавање, разумевање и примена еколошких принципа су основа стратегије савременог приступа заштити животне средине. Стицање неопходних еколошких знања за правилан однос према животној средини постиже се, пре свега, одговарајућим образовањем. Основна школа, као најзначајнија институција образовања и васпитања у савременом друштву и настава као најсистематичнији и најорганизованији облик школског рада, пружају могућност за усвајање неопходних еколошких знања и развој еколошке свести. Према наставном програму биологије за основну школу садржаји о заштити животне средине изучавају се у VII разреду (Службени гласник – Просветни гласник бр. 9, 2004). Значај ових садржаја огледа се и у томе, што они упозоравају на могући нестанак органских врста, па и саме човекове врсте услед перманентног загађивања животне сре-

дине. Отуда се њиховој обради мора посветити посебна пажња. Истраживања у настави указују на несклад између нивоа неопходних знања ученика у овој области и њихових резултата на тестовима знања из биологије и екологије. У истраживању Хавелка и сар, 1992 (у Пешикан и Ивић, 2000) показало се да се од базичних знања из природних наука, у којима биологија заузима значајно место, са садржајима заштите животне средине усвоји свега око 25% и да најбоље савладано градиво не прелази 50% основних знања које ученик мора понети из основне школе. Истраживање Шевкушић и сар, (2005) показало је да су постигнућа наших ученика основне школе на тестовима из екологије и заштите животне средине, испод европског просека.

Теоријски приступ проблему

Повећање нивоа и квалитета знања наших ученика из области заштите животне средине вишеструко је значајно: за њихово опште образовање и културу, за здрав начин живота и рада и правилан однос према природи. Едукација ученика у овој области може се унапредити иновацијама у организацији и реализацији наставног процеса са посебним акцентом на активности ученика у том процесу, развијање њихових интересовања и мотивације, на шта најчешће указују и критичари садашњег система образовања.

Поткоњак (2000) истиче да ученицима садржаје наставе треба другачије посредовати, да треба успоставити већу заинтересованост и активацију ученика у настави, већи степен саморадње и самоактивности. Ђорђевић (2000) скреће пажњу на вредности и значај наставних метода које имају вишеструки утицај на ученике, њихову мотивацију и развој. Ивановић (2000) главна упоришта за неопходан квалитет образовања у новим условима поред програма придаје облицима и методама рада. И у пројекту *Активно учење* потенцира се већа заступљеност активних метода и облика учења, чији је циљ развој личности и индивидуалности сваког ученика проширивањем репертоара наставних метода при реализацији наставних програма, оспособљавање и осамостаљивање ученика у учењу, са посебним акцентом на њиховој мотивацији и заинтересованости за рад (Ивић и сар, 2001).

Према Радоњићу (2004) интересовања и мотивација чине основне психолошке факторе учења и памћења, док Трнавац и Ђорђевић (1995) наглашавају да мотив личне афирмације ученика у својој природи тежи освајању нечег новог и бољег, па се на њега треба ослонити. Мотивација за учење је важан фактор постигнућа школског учења и успеха. Мотивацију за учење најдиректније подстичу активности развоја и оснаживања нивоа аспирације, комуникације и социјализације (Бјекић, 2007).

Комплексност наставних садржаја из области заштите животне средине и њихова интердисциплинарност захтевају нови и другачији приступ у њиховој реализацији у наставној пракси. Њихова обрада захтева комбинацију разноврсних наставних поступака: врста наставе, метода и облика рада..., који треба

да буду примерени специфичностима наставних садржаја, како би ученици били мотивисани за њихово усвајање и разумевање у циљу стицања трајнијег знања, развијања способности и навика, као и примене стеченог знања у конкретним животним ситуацијама.

Методологија и опис истраживања

Истраживања у настави биологије и других природних наука показала су да модел активно учење, доприноси повећању ефикасности наставе и учења (Шишовић, 2000; Миљановић, 2001; Миљановић и Јеловац, 2004; Миливојевић и Миљановић, 2006; Никлановић и Миљановић, 2006).

Током педагошког истраживања које је реализовано у две основне школе из Београда: „Дринка Павловић“ (експериментална група) и „Краљ Петар Први“ (контролна група), на узорку од 177 ученика (87 ученика у Е и 90 ученика у К групи) садржаји из биологије из наставне теме *Заштита природе* у 7. разреду основне школе обрађени су применом различитих модела наставе (применом модела активно учење у Е групи и традиционалном наставом у К групи), (Никлановић, 2006). У склопу тог истраживања ученици *експерименталне* групе су:

- Применом *програмиране наставе* током обраде наставне јединице *Човек и природа* упознали поступке предака савременог човека који су довели до постепене деградације животне средине и при томе индивидуално радили на задацима и напредовали темпом који сваком од њих најбоље одговара, у зависности од њиховог претходног знања и способности. Пажљивом анализом програмираног текста сваки ученик је самостално решавао тест и кориговао своје грешке у његовој изради.
- Усвајањем основних појмова о загађивању ваздуха, последицама и мерама његове заштите, (на часу обраде наставне јединице *Загађивање ваздуха*) савладали су *основе технике мапа ума* као једне од логичких схема организације појмова.
- *Прегледањем литературе и штампе и претраживањем интернета* дошли су до одговора на питања о загађивању воде, њеним последицама за живи свет и мерама заштите током обраде наставне јединице *Загађивање воде*.
- *Решавањем проблемских ситуација* коришћењем основних знања из математике, физике и географије, *извели су решења у нумеричкој, графичкој и табличној форми* која су им указала на озбиљност облика деградације земљишта и предност одређених мера заштите током обраде наставне јединице *Загађивање земљишта*, а за домаћи задатак су представили урбанистичко решење града будућности у виду постера под називом *Еколошки град*.
- Различитим приступом задацима, у *раду по групама*, упознали су се са значајем хране у људској исхрани, последицама њеног загађивања, мерама заштите и разлозима дефицита хране у свету и тако самостално обра-

дили наставну јединицу *Загађивање хране*, која у уџбенику биологије не постоји, што је апсолутно неприхватљиво.

- *Радам на терену самостално* су одредили лишаје карактеристичне за одређене зоне загађења Београда (реализовали су вежбу *Утврђивање загађености ваздуха уз помоћ лишаја као биоиндикатора и исцртали мали мапе Београда* са зонама загађења ваздуха на основу идентификованих примерака лишаја).

Ученици *контролне групе* су у исто време наставну тему *Заштита природе* реализовали вербално-текстуалним наставним методама и фронталним обликом рада.

Реализација образовно-васпитних циљева одабраних наставних јединица, проведена је у складу са наставним планом и програмом биологије за седми разред основне школе (Службени гласник – Просветни гласник бр. 9, 2004), важећим уџбеником биологије за седми разред (Лакушић, 2003).

У раду Ефикасност активног учења еколошких садржаја у основној школи детаљно су приказани резултати овог исраживања (Никлановић и Миљановић, 2006), који су показали да се применом модела активно учење у обради еколошких садржаја постижу бољи образовни исходи (већи ниво и квалитет стеченог знања) од оних који се остварују традиционалном наставом. Истраживање је, такође, показало да ученици прихватају иновативне моделе наставе. Зато је предмет истраживања у овом раду детаљније сагледавање ставова и мишљења, интересовања и мотивације ученика експерименталне групе о примени разноврсних наставних поступака у реализацији садржаја заштите животне средине у настави биологије у основној школи.

Мишљења и ставови ученика, експерименталне групе у којој је примењен иновативни модел наставе, сагледани су техником анкетирања. Анкетни лист је попунило свих 87 ученика експерименталне групе.

Резултати истраживања

Позитиван однос према примењеном начину рада (разноврсним наставним поступцима специфичним за природу образовно-васпитног садржаја заштите животне средине), имала је већина ученика, што се може констатовати увидом у варијанте њихових одговора на питања из анкете (Табела 1).

Табела 1. Резултати анкете ученика експерименталне групе

Питања	Варијанте ученичких одговора	Број ученика	%
1. Начин на који смо обрадили наставну тему <i>Човек и природа</i> био је:	а) веома интересантан	67	77,01
	б) просечан	17	19,54
	в) напоран и досадан	3	3,45

Питања	Варијанте ученичких одговора	Број ученика	%
2. Који час Вам се највише допао?	а) Човек и природа (програмираном наставом)	19	21,84
	б) Загађивање ваздуха (применом мапа ума)	22	25,29
	в) Загађивање воде (истраживањем у медијатеци)	7	8,04
	г) Загађивање земљишта (учење решавањем проблема)	2	2,30
	д) Загађивање хране (диференцирани приступ у настави)	17	19,54
	ђ) Теренска вежба (учење откривањем)	12	13,79
	е) Сви подједнако	8	9,19
3. Овакав приступ у настави биологије омогућио ми је да научим:	а) много више	58	66,67
	б) просечно	27	31,03
	в) мало	2	2,30
4. Да ли Вам је овај начин рада олакшао разумевање садржаја из биологије?	а) да	63	72,41
	б) не	24	27,59
5. Да ли би желели да и друге садржаје из биологије упознате на овај начин?	а) да	72	82,76
	б) не	15	17,24

1. Највећи број ученика (77,01%) сматра да је овакав начин обликовања наставе веома интересантан, за 19,54% ученика он је просечан, а за 3,45% је напоран и досадан.
2. Највећем броју ученика (25,29%) највише се допао час обраде наставне јединице Загађивање ваздуха *применом мапа ума* и Човек и природа *програмираном наставом* (21,84%), а затим часови на којима је обрађено Загађивање хране применом *диференцираног приступа у настави* (19,54%) и учење откривањем на теренској вежби (13,79%). За Загађивање воде *истраживањем у медијатеци* определило се 8,04% ученика, а за 9,19% ученика сви часови су били подједнако интересантни. Најмањи број ученика

(2,30%) изјаснио се за час Загађивање земљишта на коме је примењено учење решавањем проблема што и јесте био најтежи захтев према ученицима.

3. Број ученика којима је овакав приступ настави биологије омогућио да науче много више је највећи и износи 66,67%. Њих 31,03% су научили градиво просечно, а број ученика коме овакав приступ није много помогао у савладавању наставних садржаја биологије износио је тек 2,30%.
4. Већини ученика (72,41%) је овакав начин рада омогућио разумевање садржаја из биологије (који је иначе обиман). Значајном броју ученика (27,59%) ни овакав начин рада није помогао у разумевању одговарајућих садржаја из биологије.
5. Већина ученика (82,76%) би желела да на овај начин упозна и друге наставне садржаје биологије, док 17,24% ученика то не жели.

Осим сажетог приказа резултата анкете, израженог бројем ученика и процентом, на питање Шта ти се допало при обради садржаја из наставне теме Заштита природе активном наставом ученици су одговорили:

- „Највише ми се допао час где су примењене мапе ума јер сам успео да их применим и у другим предметима“.
- „Настава ми се веома допала, часови су били интересантни и више сам учила у школи, него код куће“.
- „Волео бих да увек учимо на овај начин. Лакше је учити у групи и уз коришћење добрих илустрација“.
- „Највише ми се допало када смо читали прикупљене податке о загађивању воде. Дobili смо добре оцене и сви су били задовољни. Поред тога научили смо да радимо тимски“.
- „Овај начин рада ми је олакшао усвајање садржаја из уџбеника“.
- „Мислим да је ово занимљивије од обичне наставе“.
- „Највише ми се допао задатак да истражујемо у библиотеци. Лепо смо се снашли у томе и веома добро обавили задатак“.

Било је и супротних мишљења:

- „Начин учења је необичан и занимљив, али сам навикао само на учење из књиге.“
- „Више ми одговарају ранији часови“.

На основу изложеног, највећи број ученика је прихватио креативан, стваралачки и разноврстан приступ учењу наставних садржаја из биологије и поред повећаних захтева у раду и многобројних активности које су ученици имали. Мотиви за ову врсту позитивног опредељења могу се сагледати из изнетих позитивних одговора ученика, који представљају: тежњу за овладавањем једноставним техникама учења и могућност њихове примене и у другим наставним предметима; могућност усвајања наставних садржаја на часу и мањем времену за учење код куће; олакшавање разумевања садржаја из уџбеника; потребу за друштвом, прихватањем појединца као члана заједнице од стране друштва и сарадњом са осталим ученицима на заједничким пословима; тежњу за самопотврђивањем и

истицањем... Поменути мотиви, као покретачке снаге, изазвале су и усмериле активности ученика на стицање квантитативно и квалитативно бољег знања из наставне теме Заштита животне средине, која је веома значајна за њихово опште образовање, али и од животне важности за људску врсту.

Из негативних одговора ученика могу се сагледати: одсуство радних навика ученика, пасиван однос ученика према усвајању нових информација, одсуство систематичности и студиозности у учењу, као и окошталост старих навика да се ученицима на часовима у школи сервирају готови садржаји. На другој страни код ученика је присутна извесна доза несигурности и опреза према ономе што је ново и другачије у настави и већа сигурност да ће након уобичајених предавања наставника боље научити градиво, што су мотиви за одбацавање иновативног модела наставе.

На основу резултата анкете ученици Е групе су захваљујући примени разноврсних наставних поступака, имали више мотива за учење наставних садржаја о заштити животне средине што је истовремено потврда ефикасности иновативног модела наставе у односу на традиционални приступ. Утисци ученика Е групе су директан одраз повећане мотивације за учење која је резултат примене разноврсних наставних поступака у реализованом педагошком истраживању (Никлановић, 2006).

Резултати анкете, у којима преовлађују позитивни ставови и мишљења ученика о иновативном моделу наставе биологије сагласни су са резултатима истраживања и других аутора: Миљановић (2002), Миљановић и Јеловац (2004), Миливојевић и Миљановић (2006) и Никлановић и Миљановић (2006). Њихова истраживања која се односе на наставу биологије и екологије у основној школи и гимназији показала су да се применом активних метода и облика учења (применом иновативних модела наставе биологије) код ученика испољава већа мотивација за учење. Постигнућа ученика на тестовима знања су знатно боља у односу на часове који су реализовани класичним приступом, што доприноси формирању њихових позитивних ставова и мишљења према наставном процесу.

Закључак

Разноврсни наставни поступци у настави биологије (врсте наставе, облици и методе рада), значајно доприносе мотивацији ученика за учење, па самим тим и ефикаснијем стицању знања, формирању ставова, развијању способности, вештина и навика у наставном процесу. У циљу постизања добрих резултата и жељених исхода у образовно-васпитном раду неопходна је примена наставних модела примерених специфичности наставних садржаја наставе биологије и других природних наука.

На основу резултата истраживања изложеног у овом раду примена разноврсних наставних поступака у реализацији наставне теме Заштита природе у 7. разреду основне школе допринела је повећању мотивације и интересовања ученика Е групе за стицањем нових знања, развијању њихових способности и на-

вика, формирању позитивних ставова и односа ученика према заштити животне средине, па самим тим и њиховој еколошкој едукацији.

Према бројним истраживањима, укључујући и резултате изнете у овом раду, интерактивна настава има вишеструко позитивне ефекте у наставном процесу у целини. Због тога је неопходна њена доминантна заступљеност у настави биологије и других природних наука.

Литература

- Бјекић, Д. (2007): Обликовање наставе на основу стилова учења и мотивације за наставни предмет, *Васпитање и образовање*, 2: 31–47, Подгорица.
- Ђорђевић, Ј. (2000): Избор наставних метода и ефикасност образовања, *Настава и васпитање*, 1-2: 150–159, Београд.
- Ивановић, С. (2000): Стратешки циљеви реформе образовања, *Настава и васпитање*, 1-2: 5–16, Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд.
- Лакушић, Д. (2003): *Биологија за 7. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Миљановић, Т. (2001): Ефикасност активног учења биологије у односу на традиционалну наставу, *Настава и васпитање*, 3-4: 347–356, Београд.
- Миљановић, Т. (2002): Однос ученика према активној настави биологије, *Настава и васпитање*, 3: 155–165, Београд.
- Миљановић, Т., Јеловац, Д. (2004): Ефикасност реализације еколошких садржаја у гимназији активном наставом, *Настава и васпитање*, 4-5: 321–328.
- Миливојевић, В., Миљановић, Т. (2006): Активно учење еколошких садржаја у настави биологије у основној школи, *Настава и васпитање*, 4: 414–422.
- Никлановић, М., Миљановић, Т. (2006): Ефикасност активног учења еколошких садржаја у основној школи, *Педагогија*, 4: 506–511.
- Никлановић, М. (2006): Примена модела активног учења у реализацији садржаја из екологије у основној школи, *магистарски рад*, Биолошки факултет, Београд.
- Пешикан, А., Ивић, И. (2000): Интерактивна настава – Активно учење као вид осавремењавања наставе, *Настава и васпитање*, 1-2: 160–172, Београд.
- Поткоњак, Н. (2000): Основни проблеми у покушајима реформи наставе током двадесетог века, *Настава и васпитање*, 1-2: 41–48, Београд.
- Радоњић, С. (2004): *Психологија учења (књига прва)*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Службени гласник РС – Просветни гласник, 9, 2004.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (1995.): *Педагогија*, Научна књига, Београд.
- Шишовић, Д. (2000): Обрада, систематизација и проверавање усвојености појмова опште хемије у гимназији применом активних метода, *докторска дисертација*, Хемијски факултет, Београд.

Шевкушић, С., Миљановић, Т., Дракулић, В. (2005): Постигнуће ученика из биологије. У: Антонијевић, Р. и Јањетовић, Д. *Timss 2003 у Србији*, стр. 135–162, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Mirjana Niklanović, M. A., Belgrade, prof. Tomka Miljanović, Ph. D., Novi Sad

INNOVATIVE MODEL OF TEACHING BIOLOGY

Summary

The increased level of environmental pollution and its negative impact towards the humankind are insufficient for developing further interest of primary and secondary school pupils for learning ecology and human environmental protection.

Innovations in organisational development as well as didactical and methodological background of teaching natural sciences and the educational procedure on the whole are only a part of the problem in the field of ecological education. Application of different teaching procedures stimulates students' genuine interest and motivation for gaining new knowledge, develops their abilities and habits, contributes to the formation of positive attitudes towards environmental protection and thus, their ecological education as well. It has been proved by students' reflections and attitudes towards educational innovations in teaching biology, particularly while introducing teaching topic Nature Protection in the seventh form of primary school, and the research results which are presented in this paper.

Key words: primary school, teaching biology, environmental protection, different teaching procedures, students' motivation, students' attitudes

М-р Мирјана Никланович, Белград, д-р Томка Миљанович, Новый Сад

НОВАТОРСКИЕ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ И ЗАЩИТА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Резюме

Увеличение загрязнения окружающей среды и его отрицательные последствия для человечества не являются единственной и достаточной причиной для большего интереса учеников начальных и средних школ для усвоения учебных содержаний из области экологии и защиты окружающей среды.

Новации в организации и дидактическо-методическом моделировании процесса обучения естественных наук и воспитательно-образовательного процесс в целом, являются частью решения проблемы в области экологического воспитания. Применение разных учебных поступков стимулирует интерес и мотивацию учеников к приобретению новых знаний, к развитию их способностей и навыков, помогает в формировании положительного отношения к защите окружающей среды и таким образом и их экологическому воспитанию и образованию. Это подтверждают мнения и положения учащихся о применении новаций в обучении биологии при изучении и реализации учебной темы Защита природы в седьмом классе начальной школы, в исследовании результаты которого представлены в настоящей работе.

Опорные слова: начальная школа, изучение биологии в школе, защита окружающей среды, разные учебные поступки, мотивация учеников, мнения учеников

ПРИКАЗ ДИДАКТИЧКИХ ДИМЕНЗИЈА АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА У МОДЕЛУ ВИШЕФРОНТАЛНЕ НАСТАВЕ¹

Резиме

Модел вишефронталне наставе примењује се више од десет година у школама у Србији. Дидактичке димензије активности ученика и наставника, предмет су изучавања и истраживања које је рађено марта 2007. године, у склопу магистарске тезе. Истраживањем је обухваћено праћење десетогодишње примене модела у Карловачкој гимназији у Сремским Карловцима.

Узорак су чинили ученици трећег и четвртог разреда, који су се у високом проценту веома позитивно изразили о примени модела и његовом утицају на њихова постигнућа и успех.

Систематским посматрањем, снимљено је 50 часова логики и 50 часова социологије, који се реализују по овом моделу. Артикулација часа по моделу вишефронталне наставе (ВФН) разликује се у односу на час у класичној настави, самим тим што је излагање наставника редуковано (нема класичне обраде градива).

Значајна су мишљења наставника који раде десет година по моделу ВФН, што се може видети из интервјуа који је са њима вођен.

У овом приказу дати су резултати добијени анкетом (одговори ученика), с акцентом на питања која су специфичност модела (нема прозивања, могућност предлагања оцене, слушање одговора других, важност планирања времена).

У закључцима су наведене дидактичке димензије активности ученика и наставника у моделу ВФН, као и потреба даљег истраживања, у циљу сагледавања свих потенцијала које модел има.

Кључне речи: модел вишефронталне наставе, активност ученика, активност наставника, самовредновање, саморегулисано учење

¹ Текст представља измењен експозе поднет приликом одбране магистарске тезе под насловом „Дидактичке димензије активности ученика и наставника у моделу вишефронталне наставе“, на Филозофском факултету у Новом Саду, 9. IX 2008. год. пред комисијом: проф. др Мара Ђукић, ментор, др Светлана Костовић, члан, и доц. др Светлана Шпановић, члан.

УВОД

Творац модела вишефронталне наставе је педагог, Петар Савић (1997), аутор бројних педагошких радова и студија, у којима је настојао да уведе нови модел наставе, у циљу индивидуализације наставног процеса. Према његовој замисли, ВФН мења позицију ученика и наставника. Суштина модела је у томе да се настава одвија у измењеним околностима, у односу на класичну наставу. Карактеристика модела је у томе што ученика ставља у први план.

Модел подразумева да ученици на почетку школске године, у писаној форми, добију од наставника целокупни програмски садржај предмета, подељен на одређени број наставних јединица. Свака наставна јединица садржи питања, тезе, објашњења, примере за вежбање... Специфичност је у томе што ученици самостално припремају градиво које ће одговарати, праве календар рада, напредују својим темпом, према индивидуалним способностима. Модел, такође, омогућава ученицима самовредновање (ученик предлаже оцену за коју одговара).

У раду по овом моделу, ученици се оспособљавају за самостално усвајање знања.

За разлику од класичног типа часа, час по моделу ВФН је веома динамичан, нарочито када је више ученика пријављено да одговара. Када науче тему, ученици се јављају да изложе оно што су научили, јер су у обавези да одговарају све предвиђене наставне јединице. Талентовани, способни, мотивисани и амбициозни ученици раније завршавају са одговарањем, и добијају закључну оцену много пре него у класичној настави.

Наставникова активност је знатно редукована када је реч о тумачењу градива (нема класичних часова обраде). Наставник води дискусију са ученицима током одговарања, прати, вреднује и оцењује њихова постигнућа. Даје одговоре и допунска објашњења у вези са градивом, уколико ученици то затраже. Сматрамо да наставник у ВФН има улогу ментора, сарадника, координатора.

Теоријски приступ

Активност ученика и наставника изучавали су бројни аутори (Давидов, Маркова, Виготски, Рубинштајн, Леонтјев). Од домаћих аутора, активност су изучавали: Баковљев, Квашчев, Кркљуш, Шимлеша, Ничковић, Ђорђевић, Ивић, Фурлан, Ђукић, Стрмчник, Пољак, Јукић и др. Радови поменутих аутора представљали су теоријски оквир нашег истраживања.

Такође, за наш рад изузетан значај имају дидактичке теорије: **Хајманова берлинска школа структурализма** (акценат ставља на учење), **Клапкијева** (W. Klafki) **критичко – конструктивна** теорија, која однос поучавања и учења схвата као процес интеракције између наставника и ученика, што има утемељење за модел ВФН. Веома је важна и **Винкелова (Winkel) критичко – комуникативна** дидактика, која је усмерена на ученика, што је веома битно за модел ВФН.

О моделу вишефронталне наставе нема много истраживања. Навешћемо она која су значајна за наш рад:

- Примена ВФН – провера васпитно – образовних ефеката (**Савић-Гутеша**, 2000, 2001). Резултати указују на изузетно добру прихваћеност модела од стране ученика (постигу бољи успех, напредују својим темпом, раније имају закључну оцену).
- Однос ученика према Експерименталној и традиционалној настави (**Хавелка**, 2001). У закључцима је истакнуто да је суштина модела у редефиницији улоге ученика, која му даје висок степен аутономије.
- Искуства у примени ВФН у средњој Медицинској школи у Новом Саду (**Бер-Божих**, 2003), поређење успеха у предмету психологија у класичној и ВФН.

Резултати показују да ученици постижу бољи успех у ВФН, а такође и на матурском испиту из психологије.

- Ставови ученика о вредностима ВФН (**Иличић**, 2004). У закључцима је дато да је општи став ученика према ВФН позитиван. Модел има значајног утицаја на мотивацију, као и на превазилажење страха од неуспеха.
- Ефекти примене модела ВФН у настави психологије (**Гајић и сарадници**, 2006), поређење резултата које постижу ученици Медицинске школе (који раде по моделу ВФН) и Гимназије „Светозар Марковић“ у Новом Саду (који раде на класичан начин). У закључцима је дато да су ученици Медицинске школе задовољни што имају могућност да раде по моделу ВФН, првенствено због начина оцењивања, док су ученици Гимназије задовољни интеракцијом наставника и ученика (боља је комуникација). Истакнуто је, такође, да су ученици Медицинске школе, понекад, недостајала предавања. Вредно је напоменути да аутори истичу да су потребна даља истраживања о моделу вишефронталне наставе.

У нашем раду дефинисали смо да је **предмет** истраживања – мишљење ученика и наставника о дидактичким димензијама активности у моделу вишефронталне наставе.

Проблем смо сагледали тако да се може рашчланити на два међусобно повезана питања:

1. Које врсте активности ученика и наставника се реализују у моделу ВФН?
2. Каква је структура тих активности, њихова дидактичка специфичност и квалитет?

Циљ истраживања је био испитати мишљење ученика и наставника о дидактичким димензијама активности у моделу ВФН. **Задачи** су:

- сагледати мишљење о активности ученика и наставника у ВФН,
- утврдити врсте, карактеристике и садржај активности ученика и наставника у ВФН,
- испитати мишљење ученика и наставника о моделу ВФН као својеврсној иновацији.

Хипотезе смо поставили на следећи начин:

1. Ученици мисле, на основу сопственог искуства, да ВФН позитивно утиче на успех из осталих предмета.
2. Ученици мисле да могућност самосталног одлучивања када ће одговарати, позитивно утиче на ученика.
3. Вишефронтална настава не предвиђа да наставник, из часа у час, држи предавања, што према мишљењу ученика, отежава учење, савладавање градива.

Варијабле :

Независна варијабла је сам модел ВФН, **зависна варијабла** – пол, успех ученика, мишљење испитаника.

Да бисмо утврдили и испитали мишљење ученика и наставника, применили смо **дескриптивну методу**. Коришћен је програм за статистичку обраду података – SPSS.

У истраживању су коришћене следеће **технике**:

- а) анализа документације, снимање часова,
- б) анкетање ученика и
- ц) интервју са наставницима који раде десет година по моделу ВФН.

Истраживање је обављено у Карловачкој гимназији, марта 2007. године. **Узорак** су чинила 73 ученика трећег разреда (четири одељења), који изучавају логику по моделу ВФН, и 100 ученика четвртог разреда (шест одељења), који раде социологију по моделу ВФН. Од 194 ученика, узорак је чинило 173 ученика (89,17%), односно, 136 ученица и 37 ученика.

Анализа и интерпретација резултата

Резултате смо представили на следећи начин:

1. Подаци добијени анкетањем,
2. Подаци добијени систематским посматрањем,
3. Подаци добијени интервјуисањем.

Представићемо табеларно и графички, део података који су добијени анкетањем ученика²

² У анкетању ученика коришћен је модификован Упитник за ученике проф. др Ненада Хавелке из 2001. године, када је рађено испитивање – Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду. Топло се захваљујем проф. Хавелки.

Табела 1. (питање карактеристично за модел ВФН):

У вишефронталној настави **нема прозивања**,
у ситуацији си да сам одлучиш када желиш да одговараш.
Да ли си задовољан што имаш ту могућност?

Максимално сам задовољан 5	Прилично сам задовољан 4	Осредње сам задовољан 3	Прилично сам незадовољан 2	Сасвим сам незадовољан 1
116 67,1%	41 23,7%	15 8,7%	-	1 0,6%

Могућност што наставник *не прозива*, изузетно је значајна за ученике, што се може уочити из датих одговора.

Табела 2.

У вишефронталној настави **предлажеш оцену за коју намераваши да одговараш**. Да ли си задовољан што имаш ту могућност?

Максимално сам задовољан 5	Прилично сам задовољан 4	Осредње сам задовољан 3	Прилично сам незадовољан 2	Сасвим сам незадовољан 1
115 66,5%	44 25,4%	13 7,5%	-	1 0,6%

Доминира одговор ученика (максимално сам задовољан). Ако овим одговорима додамо мишљење – прилично сам задовољан, имамо 159 ученика (од 173), који високо оцењују могућност предлагања оцене, а коју им омогућава модел вишефронталне наставе.

Табела 3.

Да ли ти је слушање одговора других ученика помогло у учењу?

Изузетно ми је помогло 5	Много ми је помогло 4	Осредње ми је помогло 3	Сасвим мало ми је помогло 2	Није ми помогло 1
24 13,9%	78 45,1%	45 26%	16 9,2%	10 5,8%

Издвајамо одговоре *изузетно*, односно, *много ми је помогло* слушање одговора других ученика, што указује на добре стране које модел пружа.

Такође, одговори указују на податак да је *слушање одговора других ученика* ствар избора, коју ученици, не користе у мери у којој би требало.

Табела 4.

**Учесталост мишљења ученика по питању важности
самосталног планирања рада**

Образложења	Разред	
	III	IV
1. ... слобода ученика у организовању времена и обавеза	46 63 %	51 51%
3. ... сам ученик одговоран за сопствени успех	16 21,9%	38 38%
5. ... одговарајући начин и темпо рада, у складу са навикама	24 32,8%	36 36%

Ученици трећег разреда (63%) истакли су да је веома важно код самосталног планирања рада, да ученик располаже сопственом организацијом времена. То је, такође, мишљење ученика четвртог разреда (51%), што указује на специфичност коју пружа модел ВФН (на овај начин, ученик преузима одговорност за сопствени успех и постигнућа).

Значајно је, такође, мишљење ученика III (32,8%), односно, IV разреда (36%), када је у питању сопствени темпо рада. Ученици су истакли значај могућности предаха од одговарања. Ученици четвртог разреда (38%) су истакли да је рад по моделу ВФН значајан и због чињенице да су они сами одговорни за сопствени успех, што указује на објективно сагледавање постигнућа.

Табела 5.

**Учесталост мишљења ученика по питању важности могућности
да се ученици сами јаве да одговарају**

Образложења	Разред	
	III	IV
1. ... када научи лекцију, ученик се сам јавља	39 53,4%	60 60%
3. ... Нема изненадних прозивања и слабих оцена	22 30,1%	39 39%
5. ... Нема бежања са часова	39 53,4%	40 40%

Од девет понуђених образложења, издвојили смо три за која су се ученици у највећем проценту определили. Ученици трећег разреда су навели да је изузетно важно да се ученик сам јави када научи (53,4%), што је и мишљење ученика четвртог разреда (60%).

Када је реч о *бежању са часова*, ученици су истакли да модел укида ту појаву, јер они који раде по овом моделу, не беже са часова.

Такође, ученици су истакли важност модела и због чињенице да *нема изненадних прозивања* и слабих оцена, што је честа појава у традиционалној настави.

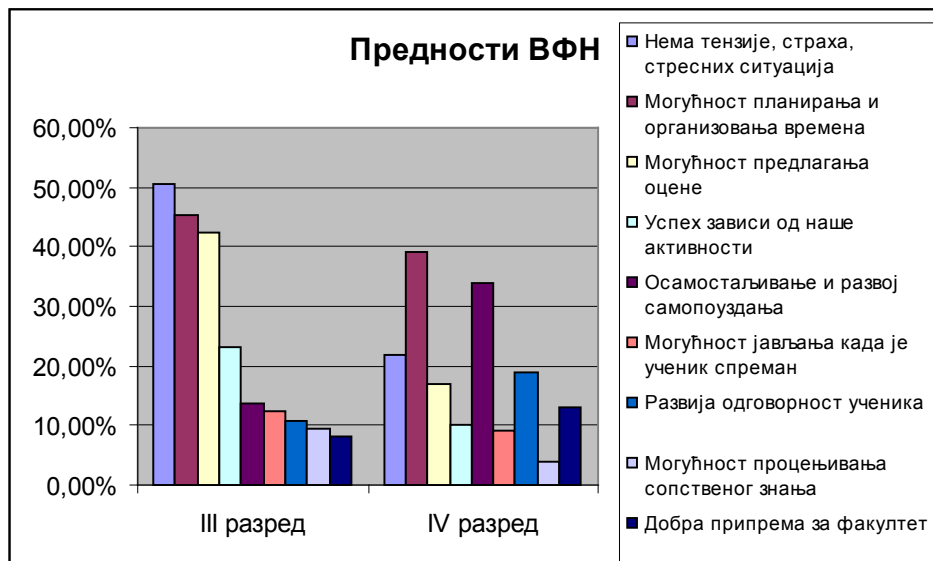
Анализирајући **успех** који су ученици постигли на полугодишту, од 68 одличних, 59

је истакло да модел **веома позитивно** утиче на успех из предмета, односно, од 69 са вр. добрим успехом, 56 је истакло значај модела за постигнућа из предмета логика и социологија.

Када смо сагледавали одговоре ученика по питању постизања успеха, од 37 ученика, 29 (78%) је истакло да модел ВФН **веома**, односно, **прилично** утиче на постигнућа. Од 136 ученица, 112 (82%) је истакло **веома**, односно, **прилично** модел утиче на постигнућа.

У приказу који следи, (Графикон 1), наведени су одговори ученика о вредности модела, док су у графикону 2. одговори ученика о недостацима модела вишефронталне наставе.

Графикон бр. 1. Одговори ученика трећег и четвртог разреда на питања о вредности ВФН (питање бр. 11)



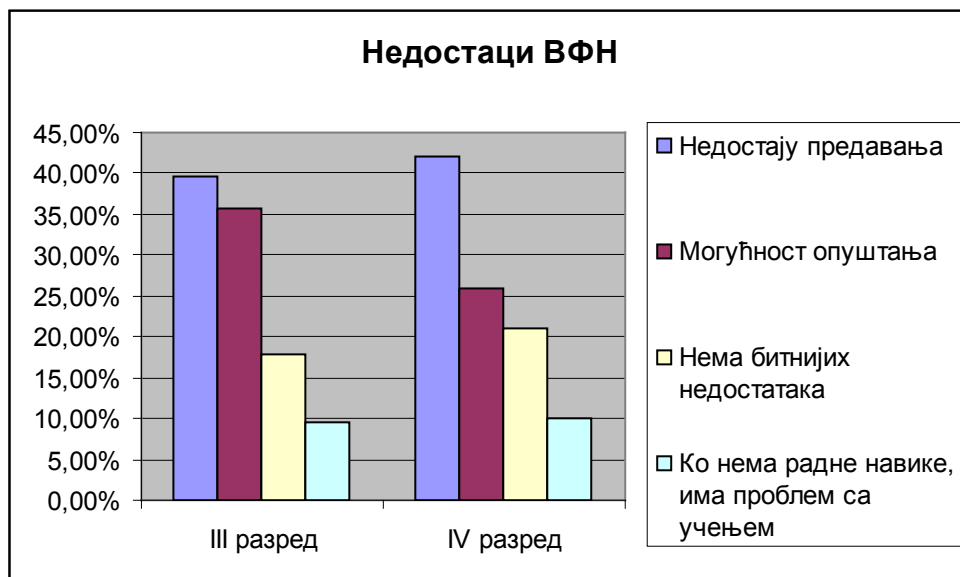
Занимљиво је како су ученици процењивали утицај модела на своја постигнућа.

Ученици **трећег разреда** (50,68%) су као најважнију вредност истакли чињеницу да *нема тензије, страха, стресних ситуација*. Потом (45,20%) наводи

значај могућности планирања и организовања времена. Веома је битна (42,46%) могућност предлагања оцено. 23,28% ученика сматра да успех зависи од њихове активности. Модел омогућава осамостаљивање и развој самопоуздања (13,7%). Могућност јављања када је ученик спреман (12,3%), развија одговорност (10,9%), могућност процењивања знања (9,58%) и модел је добра припрема за факултет (8,21%).

Ученици **четвртог разреда** су истакли да је највећа вредност модела (39%) могућност планирања и организовања времена, 34% сматра да омогућава осамостаљивање и развој самопоуздања, 22 % истиче да нема стреса, тензије и страха, 19% да развија одговорност ученика, 17% истиче могућност предлагања оцено, 13 % сматра да је модел добра припрема за факултет, 10% је истакло да успех зависи од ученика и његове активности.

Графикон бр. 2. Одговори ученика трећег и четвртог разреда на питање о недостацима ВФН (питање бр. 12)



Када је реч о недостацима, занимљиво је колико су мишљења ученика трећег и четвртог разреда усаглашена. Разлика се огледа само у проценту, што је и разумљиво, јер је у трећем разреду учествовало 73, а у четвртог 100 ученика.

Највећи недостатак је то што *наставник не држи предавања*, што можемо објаснити чињеницом да је „жива реч“ посебно важна код наставних јединица које су ученицима биле теже за самосталну обраду.

Потом су ученици истицали *могућност опуштања* као недостатак, наводећи да су научени да их неко присиљава на припремање за час, док то није случај у овом моделу. Ако дође до опуштања, ученик има проблем, јер неће стићи на време да одговара, те може добити опомену, што се у пракси дешава. Подаци указују да 17,8%, односно, 21% ученика сматра да модел нема битнијих недостатака.

И трећи и четврти разред сматра да ученици који немају радне навике, имају проблем да припреме на време све наставне јединице (има их 30, односно, 33).

Подаци добијени систематским посматрањем

Од увођења модела, пратили смо часове логике и социологије. У периоду од школске 1998/1999. године, до 2006/07. године, снимљено је 50 часова логике и 50 часова социологије.

Закључке са посматраних часова дефинисали смо на следећи начин: час по моделу ВФН нема артикулацију часа класичне наставе. Динамичност је уочена на часовима када је пријављен већи број ученика. Такође, присутна је такмичарска атмосфера код ученика, нарочито код оних који убрзано напредују. Уочено је да је ученицима веома важна могућност предлагања оцене, јер нема тензије, страха и бојазни од слабе оцене.

Учили смо да је целисходно модификовати модел, што се посебно односи на почетак школске године, када је период прилагођавања ученика на нови начин рада (неки ученици изгубе време док не почну да припремају градиво, те стога могу имати опомену на тромесечју, иако имају неколико петица, јер нису одговарали предвиђени број наставних тема).

Снимани часови указују на положај који у савременој школи треба да има ученик. Модел ставља ученика у позицију сопственог одлучивања о ангажовању, учењу, темпу рада, самопроцењивању, и планирању времена и обавеза. Такође, снимани часови указују на значај (не)постојања радних навика ученика.

Интервју са наставницима

Интервју је вођен маја месеца 2007. године, са наставником логике (30 година радног стажа) и наставником социологије (16 година стажа), који раде по моделу ВФН од 1998. године. Наставници су превасходно истакли задовољство што имају могућност да раде по овом моделу! За овај приказ издвојили смо питања која су карактеристична за рад:

На питање **у чему се огледа активност ученика у моделу ВФН**, наставници су истакли да ученици самостално планирају своје време, праве календар обавеза, процењују ниво сопственог знања, предлажу оцену за коју одговарају. Такође, укључују се у дискусије на часу, анализирају појаву о којој се говори.

Када је реч о **активностима наставника**, у одговорима је назначено да модел предвиђа на почетку школске године интензивније увођење ученика у нови метод рада из предмета који је за ученике нов (логика у трећем, и социологија у четвртном разреду). Наставник даје смернице за начин рада, упућује ученике у добро планирање времена, саветује их и прати напредовање ученика.

Наставници су истакли да им дугогодишње искуство указује на вредност модела, управо због чињенице да ученици успешније раде и имају бољу мотивацију за рад у односу на класичну наставу.

На питање **шта бисте мењали у моделу**, наставници су истакли да би требало на крају школске године дати завршни тест знања, такође, омогућити ученицима да добију већу оцену (ако су слабије проценили своје знање, а знали су за већу оцену). Исто тако, веома је важно додатно обучавати ученике, нарочито на почетку школске године, како добро да планирају и организују своје време, јер се у пракси то показало као проблем код ученика који немају радне навике.

Закључак

1. Две суштинске разлике између ВФН и традиционалне наставе односе се на: положај, улогу и активност ученика у настави и измењену активност наставника, која се огледа у значајној редукацији излагања градива, у корист самосталног рада и учења ученика.

ВФН омогућава ученику да самостално планира своје време и да организује рад. ВФН ставља ученика у положај који је *аутономан* у односу на наставника, друге ученике и ток збивања у одељењу. Ученик је планер, организатор и реализатор. Он руководи својим активностима, он их вреднује.

ВФН омогућава ученицима да стичу *самосталност* у одлучивању и реализацији својих одлука. Успех зависи од ученика и његове активности. Активност ученика се огледа у следећем: одлучује о свом раду кроз израду плана рада, успоставља темпо рада, поставља ниво аспирације у раду. Ученик сам креира сопствени успех и постигнућа.

ВФН, такође, омогућава ученичку аутономију у одлучивању о сопственом раду и реализовању одлука. Ученицима се пружа могућност да на тај начин ускладе своје школске и ваншколске активности.

Од стране наставника, ученици имају пуно уважавање и подршку, као и помоћ у савладавању градива.

Ученици су сопствени успех у ВФН првенствено довели у везу са сопственом одговорношћу и личним залагањем.

Модел ВФН уводи ученике у низ активности, којих нема у традиционалној настави.

Омогућава ученику једну нову позицију у наставном процесу, у којој ученик, својим активностима, себе подстиче, усмерава, води и самостално ради. Неки ученици су у томе успешнији, неким треба више времена за постигнућа.

ВФН својим системом рада обезбеђује ученику значајну могућност самовредновања. Нема *хало ефекта* који је присутан у класичној настави. Неспорна је чињеница да ВФН омогућава поштовање и признавање личности, стварање позитивне енергије код ученика, која даје задовољство због постигнутог успеха. Утисак је да је ово једна од највећих вредности овог модела.

2. Смањење наставниковог излагања (у виду обраде градива) карактеристика је ВФН. Наставник је првенствено ментор, координатор. Такође, ВФН највећим делом усмерава пажњу наставника на испитивање и оцењивање, који су доминантан вид интеракције између ученика и наставника.

У вези са оцењивањем, у традиционалној настави, оцењивање ученика се одвија неколико пута годишње. У ВФН оцењивању претходи самооцена ученика о савладаности градива које жели да одговара. На овај начин, ВФН омогућава систематско проверавање знања ученика, на нивоу сваке тематске целине.

У ВФН вредновање је интерактивни однос између наставника и ученика. Процес започиње ученик, а завршава га наставник тиме што оцењује учеников одговор, према висини оценое за коју се ученик, према сопственој оцени, припремао. Према мишљењу ученика, и наставника, модел је добра основа за студирање. Уводи ученике у систем добре организације и планирања времена.

У односу на традиционалну наставу, улога наставника је битно измењена. Пажња је фокусирана на ученика и његов самосталан приступ изучавању уџбеника и шире литературе. Наставник није више само предавач, већ ментор, координатор.

Наставници су мишљења да је модел ВФН делотворнији за ученике, јер их чини одговорнијим.

Наставник је у позицији да сву своју пажњу усмери на ученика. Ово се односи на припремање материјала који сваки ученик добија, како би се спремао за час. Такође, индивидуално прати постигнућа сваког ученика. У прилици је да их подстиче и, евентуално, подсећа да систематичније раде, ако се не пријављују за одговарање у континуитету.

Дидактичке димензије ученикових активности у ВФН су:

1. Самостално планирање времена, одређивање темпа и динамике учења и одговарања,
2. Самопроцењивање сопственог знања,
3. Развијање одговорности,
4. Стицање самосталности у одлучивању и реализацији одлука и
5. Нова позиција ученика у наставном процесу.

Дидактичке димензије наставникових активности су:

1. Припремање материјала за сваког ученика на почетку школске године,
2. Редукција наставниковог излагања (нема класичне обраде градива),
3. Индивидуално праћење постигнућа сваког ученика,
4. Подстицање ученика на систематски рад,
5. Наставник је – **ментор, саветник, организатор.**

Вишефронтална настава представља иновацију која омогућава стварање нових, бољих услова за већу ефикасност наставног процеса, у смислу оптималног развоја потенцијала свих ученика. Модел, такође, отвара простор за нова истраживања, која ће унапредити интерактивни однос наставника и ученика.

Литература

- Баковљев, М. (1971): Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу, Београд, Научна књига.
- Баковљев, М. (1982): Мисаона активизација ученика у настави, Београд, Научна књига.
- Баковљев, М. (1983): Суштина и претпоставке мисаоне активизације ученика, Београд, Научна књига.
- Банђур, В. (1991): Савремене дидактичке теорије, Наша школа, бр 3-4.
- Brophy, J. (2004): Настава, Београд, Педагошко друштво Србије.
- Брунер, Џ. (1976): Процес образовања, Педагогија, бр. 2-3.
- Виготски, Л. С. (1983): Мишљење и говор, Београд, Нолит.
- Winkel, R. (1994): Дидактика као критичка теорија наставне комуникације. У: Дидактичке теорије, превод Маја Хауслер, Загреб, Едука; стр. 15–33.
- Гајић, О. и др. (2006): Модел ВФН – ефекти примене у настави психологије, Настава и васпитање, бр.1; стр. 5–21.
- Давидов, В. В. (1999): Активност ученика у настави, Образовање, Теорија и пракса, Москва–Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А. (2001): Активно учење/настава, I, II, Институт за психолошка истраживања, Министарство просвете РС, УНИЦЕФ – канцеларија у Београду.
- Јукић, С. (2001): Настава у којој ученик мисли, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
- Клафки, В. В. Шулиц, К. Милер, Ф. Кубе, Р. Винкел (1994): Дидактичке теорије, Загреб, Едука.
- Кркљуш, С. (1989): Дидактички диспут, изабрани радови (приредила Мара Ђукић) Нови Сад.
- Миљман В. Е. (1989): Основне компоненте и подструктуре активности, Москва, Вопросы психологии, бр.11, стр.71.
- Орлов А. Б. (2003): А. Н. Леонтијев – Л. В. Виготски: Очерк развитија схизиса // Вопросы психологии, 70–83, www.trialog.ru.
- Савић, П. (1997): Нова школа, Београд, Школски ПТТ центар, стр. 76, 105.
- Савић-Гутеша, Д. (2001): Модел вишефронталне наставе, Настава и васпитање
- Хавелка, Н. (2001): Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави, Настава и васпитање, Педагошко друштво Србије, бр. 5, стр. 459, 49.

Davidov, V. V. and Markova, A. K.: A CONCEPT OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR SCHOOLCHILDREN, <http://communication.ucsd.edu/MCA/PaperEngestrom/davidov.htm> (15. 11. 2007)

Vygotskian Psychology and Activity Theory, <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Verenikina/> (10.12. 2007)

Ljiljana Pižurica, M. A., Sremski Karlovci

SURVEY OF DIDACTICAL DIMENSIONS OF STUDENTS AND TEACHERS' ACTIVITIES IN THE MODEL OF MULTIFRONTAL TEACHING ACTIVITY

Summary

A model of multifrontal teaching activity is being used over ten years in the schools in Serbia. Didactical dimensions of students and teachers' activities are the subject of investigation which was carried out in March 2007 as a part of Master's thesis. The investigation included ten years long monitoring of model application in Karlovačka Grammar School in Sremski Karlovci.

The sample consists of the pupils attending the third and fourth form of grammar school who had high positive attitudes towards model application and its impact on their school achievements.

Systematic observation considered recording 50 hours of logic classes as well as 50 hours of teaching sociology which was realised according to the model. Class articulation according to the model of multifrontal teaching activity differs from the class activity organised in conventional manner as teacher's presentation has been substantially reduced, e.g. without traditional methods of teaching. The interview presents the reflections of educators teaching according to multifrontal teaching model for over ten years.

The paper deals with survey results, students answers, and questions considering particularities of the model, e.g. pupils are not asked to talk about the teaching topic or listen their class mates, teachers do not suggest marks, class timing is irrelevant.

The conclusion comprises didactical dimensions of pupils and teachers' activities according to the multifrontal teaching model as well as the need for further investigation in order to perceive true potentials of the model.

Key words: multifrontal teaching model, pupils activities, teachers activities, self-evaluation, self-adjusted teaching activity

М-р Лиљана Пижурица, Сремски Карловци

ОБЗОР ДИДАКТИЧЕСКИХ ДИМЕНЗИЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В МОДЕЛИ МНОГОФРОНТАЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Модель многофронтального процесса обучения применяется уже больше десяти лет в школах в Сербии. Дидактические димензии активности учеников и преподавателей, являются предметом исследования и изучения проведённых в марте месяце 2007 года, в рамках магистерской диссертации. Исследование включает наблюдение десятилетнего применения этой модели в Карловацкой гимназии в Сремски Карловцах.

В исследовании участвовали ученики третьего и четвёртого классов, которые очень положительно оценили применение модели и её влияние на их успеваемость.

Систематическим наблюдением снято 50 уроков логики и 50 уроков социологии, которые реализуются и проводятся по этой модели. Форма урока по модели многофронтального процесса обучения отличается от уроков в классическом процессе образования и обучения, поэтому что изложение преподавателей редуцировано (нет классической обработки учебного материала). Важными являются и мнения преподавателей, которые уже десять лет работают по этой модели, что видно из интервью с ними.

В настоящей обзоре показаны результаты полученные анкетой (ответы учеников), подчёркивая вопросы являющимися спецификой модели (*нет переключки, возможность предложения отметки, слушание ответов других учеников, значение планировки времени*).

В заключении работы показаны дидактические димензии активности учеников и преподавателей в рамках модели многофронтального процесса обучения и указано на необходимость дальнейшего исследования с целью открытия всех возможностей которые модель имеет и даёт.

Опорные слова: модель многофронтального процесса обучения, активность учеников, активность преподавателей, самооценка, саморегулировка в учении

Др Наташа Стурза Милић

Висока струковна школа за

образовање васпитача „Михаило Палов“

Вршац

159.928.23-053.4

UDK 373.2-056.45

Прегледни чланак

Примљен: 12. II 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 1-2, p. 155-168.

**САГЛЕДАВАЊЕ МОТОРИЧКОГ РАЗВОЈА
ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ
(у функцији подстицања укупног развоја
и идентификације даровитости)**

Резиме

Један број аутора (Benito, 1994, 2003, Гојков, Гојков, Стурза-Милић и Стојановић, 2002) заступају тезу да се уз помоћ веома једноставне методе процене могу идентификовати потенцијално даровита деца на раном узрасту и сходно томе, доприносити одговарајућем прилагођавању образовним потребама те деце. Сагледавањем развојних карактеристика 675 деце узраста 5 до 7 година (интервјуисањем њихових родитеља), издвојена су потенцијално интелектуално даровита деца. Од укупно 33 варијабле за које се претпостављало да су сигурни докази интелектуалне даровитости, 5 варијабле се односило на моторички развој (рано пузање, ходање, писање великог слова, сечење маказама и вожња бицикла). Применом одговарајућих процедура, утврђена је статистички значајна разлика у времену проходања, писања великог слова и сечења маказама између издвојене групе потенцијално даровите деце и остале деце из узорка. Остале моторичке радње су се код потенцијално даровите деце такође у просеку јављале раније, али није потврђена статистички значајна разлика. Утврђено је да се код потенцијално интелектуално даровите деце посматране моторичке радње (осим писања великог слова) јављају у исто време. Испитане су неке релације између моторичког развоја и осталих сегмената развоја (когнитивног, развоја језика, самопомоћи и социјализације) код потенцијално интелектуално даровите деце. У раду се наглашава значај холистичког приступа у испитивању развоја и даровитости деце, односно, уважавање сазнања да су различити аспекти развоја предшколског детета у међусобној интеракцији и да се не могу грубо раздвојити.

Кључне речи: моторички развој, предшколски узраст, рана идентификација даровитости

Увод

Сагледавање сигнификантних развојних карактеристика (за које се сматра да су рани докази високог капацитета код предшколске деце) био је циљ међународног пројекта „Рана идентификација даровите деце“ у који је био укључен истраживачки тим Високе струковне школе за образовање васпитача у Вршцу. У оквиру наведеног истраживања (Гојков, Гојков, Стурза-Милић и Стојановић, 2002), испитана је могућност предикције интелектуалне даровитости детета помоћу оцене раног когнитивног, затим, моторичког развоја, развоја језика, самопомоћи и социјализације. Испитиване су, такође, и неке релације између наведених сегмената развоја детета.

У овом раду, постоји потреба да се потпуније испита веза између раног моторичког развоја и осталих сегмената развоја деце, као и значај моторичког развоја за предикцију даровитости деце на млађим узрастима. Сагледавање овог проблема намеће се из више разлога.

Многа искуства показују да је неприхватљиво изоловано посматрање само једног сегмента развоја детета. Телен (Thelen, 1995) наводи да моторички развој осигурава универзалну, биолошки утемељену основу за рани развој когнитивних способности, језика и социјалног понашања. Шефер сматра да се дете мора посматрати холистички, будући да у периоду детињства и развоја деца доживљавају свет око себе управо на тај начин. „Дете види и сазнаје свет као целину не познајући парцијализацију на посебне дисциплине или наставне предмете, јер она настаје тек као последица апстраховања и класификовања претходно стечених сазнања о појавама. Ова подела је детету страна и стога апстрактна, те до ње треба да дође самостално и поступно класификујући своја искуства о свету...“ (2005, стр. 94). Многа истраживања потврђују значај правилног моторичког развоја детета за развој различитих даровитих понашања, али и укупног развоја. Оправдање за овакво посматрање развоја даровитости може се наћи у теоријама интегралног развоја, пре свега, у Олсоновој теорији организмичког узраста (према, Ismail, 1984), која заступа тезу да је општи учинак детета повезан са извесним факторима који су у вези са његовим моторичким, емоционалним, социјалним и интелектуалним развојем. На основу теорије интегралног развоја, психички развој се одвија на интегрални начин, што значи да се, када је адаптација у питању, увек могу очекивати позитивне везе између позитивних особина. Адаптивни програми који се стварају у ЦНС-у утичу на целокупан психосоматски статус. Дете се мора посматрати холистички, уз уважавање сазнања да су различити аспекти развоја детета у међусобној интеракцији и да се не могу грубо раздвојити. Бржи развој појединца може се видети у развоју интегрисане личности, док развој потенцијала мора да прати пет основних области човековог живота: физичку, интелектуалну, емотивну, социјалну и духовну (Kire, 2000).

Приликом идентификације различитих експресија даровитог понашања, нарочито, када је у питању рана идентификација даровитости, уважавање претходних ставова је врло значајно. Одређени број аутора, међу њима и Бенито (Benito, 1994, 2003), заступају тезу да је могуће на основу сета доказа развоја (из различитих развојних области), идентификовати даровиту међу просечном децом. Овакво усмерење проистиче из схватања (која датирају још од Терманових пионирских истраживања даровитости) да је даровито дете раније зрело од просечног у следећим областима: моторном и социјалном развоју, развоју језика и учењу. Већина истраживача обично истиче чињеницу да, уколико деца нису рано и правовремено идентификована, може да се догоди да не буду охрабривана на одговарајући и подстицајан начин, тако да њихов ниво даровитости неће постићи највишу тачку развоја. Због тога је главни циљ сваког процеса идентификације даровитих понашања да обезбеди одговарајућа едукациона искуства да би се подстицао континуирани развој детета.

Преглед емпиријских студија новијег датума скреће пажњу на постојеће проблеме у вези са коришћењем процедура идентификације на раним узрастима (Feberžer, 1999, 2002, Гојков и сар, 2002, Стурза-Милић, 2007, 2009). Проналажење стратегија алтернативних метода идентификације даровитости све више је предмет многих истраживања у области даровитости. Сходно томе, мишљење и ставови родитеља (старатеља) могу бити од велике помоћи за откривање даровитости, с обзиром на то да они могу дати подробније информације о развоју и особинама детета у односу на друге. Родитељи су у прилици да континуирано опажају све реакције и карактеристике у понашању своје деце. Због тога су у ситуацији да помогну и подрже развој способности, уз услов да су солидно педагошки образовани. Стојаковић (2000) примећује да родитељи најчешће први запажају да њихово дете има широка интересовања, велику радозналост, широку обавештеност, добро памћење и откривање, богат речник и др. Пажњу родитеља привлачи и када деца рано проговоре, проходају, пропузе, рано науче да читају без велике системске помоћи и сл. Доказано је да постојање контраста између капацитета идентификованих код потенцијално даровите деце и њиховог каснијег развоја лежи у основној разлици која долази од рано обезбеђене повољне околине, породичних фактора, образовних и професионалних могућности.

Међутим, присутне су и многе недоумице, поготово када је у питању неразјашњена дилема, да ли рани напредни моторички развој може да се доведе у сигурну везу са манифестованом (оствареном) моторичком или интелектуалном даровитишћу? Како наводи Валсинер, идеја о труду потребном да се потпомогне дететов моторички развој сматра се „западњачком новотаријом“ (Valsiner, 1997, стр. 177). Та идеја се темељи на двема претпоставкама прихваћеним у савременим културама Запада. Прва од њих има суштину у тврдњи да моторичко искуство у периоду одојчета води ранијој моторичкој развијености, док друга, која је за овај рад интересантнија, истиче да се развојна постигнућа не могу изгубити, него се, напосто, временом акумулирају. Са овом претпоставком иде и тврдња о потреби за потпуно искоришћеном времену. Међутим, поставља се питање: Да ли је друга тврдња до-

казана? Да ли ће заиста она деца која су моторички напреднија у првим годинама живота у односу на осталу децу задржати ту предност и искористити је и у каснијим развојним периодима живота? Нажалост, одговор на питање, да ли је прекоцитет обавезан пратилац даровитог понашања у различитим областима активности, још увек није дефинитивно дат. Деца долазе на свет са различитим урођеним способностима које имају одређене границе. Оне су, са једне стране, прилично еластичне, а са друге стране, простор унутар тих граница је врло широк и садржи толико развојних могућности да их до данас ниједан човек није у потпуности искористио (Koch, 1977, према: Каменов, 2002). Један од текућих проблема са којим се сусрећу одрасли, било да су они родитељи или васпитачи, односи се на разматрани феномен даровитости кроз појам „прерана развијеност“. Већ је истакнуто да се за даровиту децу често користи термин „прерано сазрели“. Гање (Gagne, 2004) је посебно био усмерен на испитивање значаја прекоцитета за развој даровитости. Као што сама синтаagma сугерише, код раније сазреле деце, у први план се истиче брзина њиховог развоја у односу на друге, тако да постижу висок успех. Максић (1999) сматра да су деца бар у једном тренутку морала бити напреднија, да би била одређена као даровита. Она брже досежу више развојне степене и краће се задржавају на појединим степенима (јер брже уче) од својих вршњака, без обзира која област даровитог понашања је у питању. За неке ауторе прерана развијеност представља један виши ниво моторног, афективног и интелектуалног развоја, без обзира на факторе који је генеришу. За друге (Popescu-Neveanu, 1978), феномен се идентификује са степеном сазревања и актуализације појединих урођених предиспозиција. Наведени аутор бележи да је „прерана развијеност толико резултат једног повољног наслеђа, колико и услова за развој који одређују њено убрзање“ (1978, 564).

Може се закључити да постоји мало истраживања раних доказа високих капацитета, као и да је скроман број емпиријских доказа напредног раног моторичког развоја детета који би се могао довести у везу са касније манифестованом моторичком даровитошћу. Хевстон и сар. (Hewston et al., 2005) наводе податак да је пионир у истраживању даровитости, Терман, доказао још давне 1921. године да чак и умерено надарена деца имају тенденцију да пузе, проходају и почињу да трче раније у односу на своје вршњаке. Код изузетно даровите деце, ова разлика је још израженија. Грос (Gross, 1993) констатује да су многа истраживања показала да даровита деца брже моторно напредују у првим годинама живота у односу на децу која нису даровита. Тако, утврђено је да интелектуално даровита деца са IQ преко 160 раније почињу да пузе и да раније проходају у односу на просечну популацију. Према Гросу, времена у којима даровита деца у просеку почињу да пузе је 6,1 месеци, што је у просеку за месец или два раније него код просечне деце, ходају уз помоћ са 10 месеци, што је месец и по раније у односу на просек, а проходају са 12,1 месеци, што је за 3 месеца раније у односу на просек.

Хал и Скинер (Hall & Skinner, 1980) износе податке о просечним нормама развоја генералне и fine моторике код моторички напредније деце. Примера ради, просечна деца седе у просеку са 7 месеци, а даровита деца са 4,9 месеци. Просечна деца пузе са 11 месеци, док даровита деца почињу да пузе са 7 месеци.

Када је самостално ходање у питању, просечна деца у просеку проходају са 12,5 месеци, а даровита деца око 9 месеци. Просечна деца повезују суножне скокове у просеку са 30 месеци, даровита деца са 22 месеца и др. Да би било препознато као моторички даровито, дете не мора да напредује у свим карактеристикама, али уколико је у већини карактеристика напредније у односу на просечну децу, постоји разлог да се сматра даровитим.

Малина наводи (Malina, 2004) да 10 % деце од укупне популације, изражено брже напредује у скоро свим карактеристикама раног моторичког развоја. Прецизни временски периоди јављања одређених карактеристика приказани су у Табели 1.

Табела 1: Времена јављања одређених моторичких карактеристика, адаптирано по (Ларго и сар, 1985, према, Малина, 2004, стр. 52)

Моторичка карактеристика	10% дечаци	10% девојчице	60% дечаци	60% девојчице	30% дечаци	30% девојчице
Окретање	5.0	4.7	6.4	6.8	8.6	8.8
Пузање на стомаку	6.1	5.8	7.0	6.9	8.7	8.9
Седење	7.3	6.8	9.1	8.9	11.8	11.5
Подизање у стајање	7.5	7.3	8.5	8.9	11.3	11.5
Самостално стајање	9.9	9.8	12.14	12.5	15.6	14.9
Ходање уз држање једном руком	9.2	9.5	11.5	11.8	13.0	13.5
Самостално ходање	10.8	11.0	13.0	13.1	15.9	15.7
Ходање уз степенице	16.2	16	18.9	19.7	23.7	23.8

Стурза-Милић (2009) је испитивала да ли постоје сигурни докази ране идентификације моторичког развоја који би утицали, пре свега, на родитељске ставове и ставове наставника према раној едукацији и подстицању деце у области у којој је примећено напредно понашање. Утврђено је да постоји статистички значајна разлика у времену проходања између потенцијално моторички даровите деце (деца која су остварила најбоље резултате на моторичком тестирању, прецизније, резултате изнад 85-тог перцентилног ранга) и просечне деце (деца из контролне групе која су остварила просечне резултате на моторичком тестирању, односно, резултате испод 85-тог перцентилног ранга). Наиме, потенцијално моторички даровити дечаци су у просеку проходили са 11,19 месеци, за разлику од

дечака из контролне групе који су у просеку проходили са 12,15 месеци. Потенцијално моторички даровите девојчице су у просеку проходе са 10,87 месеци, за разлику од девојчица из контролне групе које су у просеку проходе са 12,27 месеци. У истом истраживању, статистички значајне разлике у времену када су испитаници почели да пузе нису уочене, мада треба истаћи да су потенцијално моторички даровити дечаци и девојчице у просеку раније почели да пузе у односу на дечаке и девојчице из испитиване контролне групе.

Да би се утврдило да ли постоји могућност предикције интелектуалне даровитости детета помоћу оцено карактеристика раног моторичког развоја, циљ овог истраживања био је испитивање релација моторичког развоја детета и осталих сегмената развоја (когнитивног, развоја језика, самопомоћи и социјализације) код потенцијално интелектуално даровите деце.

Метод

Узорак испитаника

У оквиру пројекта „Рана идентификација даровите деце“ (Гојков, Гојков, Стурза – Милић и Стојановић, 2002), обрађен је узорак од 675 деце (337 дечака и 338 девојчица) која су похађала предшколске установе у Вршцу, Белој Цркви, Алибунару и Банатском Карловцу. Узраст деце је варирао од 5 до 7 година.

Узорак варијабли

Родитељи/старатељи су на основу сећања, уз помоћ посебно конструисане опсервационе листе, идентификовали развојне црте детета из различитих развојних области. Опсервациона листа је била конструисана тако, да је обухватала питања која су била усмерена ка следећим развојним карактеристикама:

- Когнитивни развој – 15 варијабли;
- Моторички развој – 6 варијабли;
- Језички развој – 6 варијабли;
- Самопомоћ – 3 варијабле и
- Социјализација – 3 варијабле.

Након обрађених опсервационих листа, издвојена су деца за коју се препоставило да могу по одређеним критеријумима (назначеним сигнификантним варијаблама – карактеристикама развоја) ући у групу потенцијално даровитих. Са овом децом је накнадно урађена комплетна психолошка анализа (будући да се у истраживању, ипак у првом плану сагледавала интелектуална даровитост).

Варијабле које су се односиле на моторички развој детета, а за које се препостављало да су значајни показатељи ране даровитости код деце биле су:

- Пузање са 6 месеци;
- Самостално ходање са 9 месеци;
- Сечење маказама са 2 године и 5 месеци;
- Вожња бицикла или ролера са 4 године и

• Способност fine моторике да се пише великим словима са 3 године и 5 месеци.

Резултати и дискусија

Резултати добијени анализом **пузања** као моторичке карактеристике приказани су први, будући да се пузање, у односу на друге испитиване моторичке карактеристике, јавља прво у лествици, тј. динамици строгог реда моторног развика. Пузање се не сматра неопходном фазом кроз коју пролази матурација према првом кораку. Код посматраног узорка се управо тако и јављало, код неке деце пре првог корака, код других и после јављања ове вештине.

- Просечно време пузања целокупног узорка деце, на основу исказа родитеља, износило је 8 месеци.
- Сагледавањем издвојене групе потенцијално даровите деце, израчуната средња вредност када су ова деца почела да пузе је 7,65 месеци.

Иако се може се приметити да су потенцијално даровита деца у односу на осталу децу из узорка почела да пузе у просеку раније, статистички значајна веза није утврђена.

Од укупног узорка, 190 деце није пузало пре проходавања, што износи 29,61 %. Може се приметити да је ово већи проценат од података добијених у неким претходним истраживањима (Herlok, 1970). Када је у питању субузорак потенцијално даровите деце, 23,5 % деце није пузало пре проходавања.

Ходање, са својим изузетним значајем за целокупан каснији развој човека, има у основи сазревање, те је ово, претпоставља се, узрок хомогености која је карактеристична за дистрибуцију ове моторичке радње на посматраном узорку деце.

- Просечна вредност времена проходања целокупног узорка износила је 12,3 месеца. Наравно, индивидуалне разлике су и овде биле изражене, те се примећују утврђени распони проходања деце, од 8 до 18 месеци.
- Потенцијално даровита деца су проходила у просеку са 11,58 месеци.

Анализом разлика између аритметичких средина и стандардних девијација за даровиту и осталу децу (примењен је Mann Whitney тест услед нехомогености варијанси), утврђена је статистички значајна разлика у погледу времена проходања у корист даровите деце. Оно што је везано за овај податак, је став којим се сматра да је доба у коме дете прохода усклађено са темпом укупног развоја детета. Такође, многа истраживања потврђују улогу матурације као основу моторичких вештина, као што је, ходање, али и сечење маказама, које је такође посматрано.

Сечење маказама се као моторичка вештина код целокупног узорка јављало око треће године. Код субузорка потенцијално даровитих просечно време јављања износило 35,64 месеца, док се код осталих јављало са 41,73 месеца. Између субузорка потенцијално даровите деце и остале деце из узорка утврђена је статистичка значајност у разлици просечног времена јављања ове моторне вештине ($p = 0,000$).

Време када су испитивана деца у просеку почела да **возе бицикл** износи 43,3 месеца.

Између субузорка потенцијално даровите деце и остале деце из узорка није утврђена статистичка значајност у разлици просечног времена јављања ове моторичке вештине (вожња бицикла), иако је код субузорка потенцијално даровитих просечно време јављања износило 42,34 месеца, док се код осталих јављало са 44,41 месеца.

Међутим, приликом анализе јављања моторичких радњи – сечење маказама и вожња бицикла, морало би се водити рачуна о неколико значајних чињеница. Наиме, није лако одредити колика је улога онога који подучава у учењу моторичких вештина. С једне стране, уколико не постоји прилика да се одређена вештина научи, тада се она, свакако, не може научити, а са друге стране, постојање саме прилике ће често доводити до стицања вештине, чак и када нема формалног учења. Мада се многе вештине стичу случајем, ипак је процес формалног подучавања оно што пружа основни подстицај учењу, оно утиче како на то, које врсте вештина ће бити научене, тако и на то, у којој мери ће бити научене. На овом месту треба се подсетити идеје о сазревању вештина, будући да током овог процеса учење има ограничену улогу и адекватно је, само ако је досегнут одређени ступањ сазревања. Поставља се питање: Колико је учење посматраних моторичких вештина (сечење маказама и вожња бицикла) зависило од постојања прилике да се развију, односно, од економског статуса и присутних ставова у породици (сва деца у нашем социјалном окружењу не добијају бицикл у исто време, нека деца у току предшколског детињства, нажалост, бицикл уопште немају, а што се тиче сечења маказама, у раном детињству из предострожности се често деци у породици не дају маказе за сечење)? Ове чињенице, стога, у извесној мери доводе у питање добијене резултате и сходно томе, њихову интерпретацију.

У групи варијабли за коју се претпостављало да може бити предиктор високих потенцијала, а односи се на моторички развој, нашла се и она која се односи на време када дете почиње да **пише велика слова**.

- Ова моторичка активност се јављала код већине деце која нису означена као даровита, елативно касно (са 56,51 месеца), док су они који су означени као даровити, раније савладавали ову вештину, што је утицало на просек који је знатно нижи (са 45,87 месеци).

Анализом разлика између аритметичких средина и стандардних девијација за даровиту и осталу децу (примењен је Mann-Whitney тест услед нехомогености варијанси), утврђена је статистички значајна разлика у погледу времена писања слова ($p = 0,000$) у корист даровите деце.

У табели бр. 2. приказани су резултати добијени поређењем аритметичких средина времена јављања моторичких карактеристика за даровиту и осталу децу.

Табела 2 – Разлика између средњих вредности времена јављања моторичких кар. за даровиту (ДАР) и осталу децу (ПРО) (према, Гојков и сар, 2002, стр. 96)

Моторичка каракте- ристика	N ДАР	MEAN ДАР (месеци)	SD ДАР	N ПРО	MEAN ПРО (месеци)	SD ПРО	Разлика MEAN (месеци)	T - тест	p
Пузање	55	7,65	1,81	420	8,05	2,40	0,40	1,189	НСЗ
Ходање	84	11,58	1,61	589	12,44	6,26	0,86	19817,006	0,003
Сечење маказама	74	35,64	9,86	533	41,73	12,21	6,09	13897,502	0,000
Писање вел. слова	75	45,87	11,34	441	56,51	9,52	10,64	8,689	0,000
Вожња бицикла	80	42,34	15,33	540	44,41	13,45	2,07	1,260	НСЗ

Анализом дендограма у коме су били подаци деце издвојене као потенцијално даровита са изнадпросечним интелектуалним потенцијалима, дошло се до сазнања да се у истој класи ове кластер-анализе налазе способности као што су: сечење маказама, ходање, пузање, вожња бицикла, што упућује на претпоставку да се наведене вештине код потенцијално даровитих формирају у исто време тј. да су даровити хомогени у односу на ову групу варијабли у области моторичког развоја. Међутим, моторичка вештина писања великих слова није се нашла у истој класи са осталима из групе које су сврстане у моторички развој. Наиме, ова вештина се код потенцијално даровитих није јављала у исто време, тако да би ова констатација могла да отвори питање: Колико је ова варијабла предиктивна за постављену хипотезу (за рано предвиђање даровитости), као и питање: Колики је утицај магурације на вештину писања? Херлок (Herlok, 1970) констатује да се ова моторичка вештина, такође, доста придржава устаљеног редоследа у јављању фаза, односно, прилично устаљених грађуената у погледу промена понашања која се јављају упоредо са старошћу.

У претходном прегледу фреквенција појединих варијабли које су се односиле на моторички развој, могле су се уочити њихове манифестације и фреквентност у одређеном периоду, као и евентуално различито време јављања код деце која су означена као потенцијално даровита, и оне која нису. Али, интересно је било проанализирати у каквом су односу биле моторичке радње према осталим сагледаваним карактеристикама развоја (когнитивном, развоју језика, социјализацији и самопомоћи)? Кластер анализа варијабли на целом узорку даје могућност да се закључи да су се варијабле сврстале у три класе:

У првој класи су варијабле које се везују за рани период развоја, а међу њима су и варијабле:

- Када дете почиње да пузи;
- Када дете почиње да хода;
- Када дете изговара прву реч;
- Када дете ступа у конверзацију и др.

Другу класу формирале су варијабле, претежно из области социјализације и самопомоћи:

- Када је дете способно да прати време,
- Када се дете сналази и склапа социјалне односе и др.

Трећу класу чине варијабле:

- Када дете зна песмице,
- Када дете сече маказама,
- Када дете вози бицикл,
- Када дете пита за нове речи,
- Када дете слаже пазл,
- Када дете црта фигуре и др.

Утисак је да су се сетови варијабли формирали тако, да се у основи њиховог слагања може наслутити распоред и време јављања одређених радњи. Када су у питању остварене корелације варијабли из области моторичког развоја и варијабли из осталих сегмената, запажа се да је време писања великих слова остварило највећи број статистички значајних корелација (али, чини се, да се посматране варијабле некако и јављају у исто време и да једна другу условљавају):

- Пише велика слова и Слаже пазл ($r = 0,543$);
- Пише велика слова и Прати време ($r = 0,325$);
- Пише велика слова и Препознаје боје ($r = 0,365$);
- Пише велика слова и Почине да чита ($r = 0,515$);
- Пише велика слова и Пише речи ($r = 0,447$);
- Пише велика слова и Црта ромб ($r = 0,390$).

Варијабла пузања није статистички значајно корелирала ни са једном од посматраних варијабли.

Ходање као посматрана варијабла, корелирала је статистички значајно са следећим варијаблама из осталих сегмената развоја:

- Време ходања и Године када дете може да прати време ($r = 0,510$);
- Време ходања и Године када дете црта ромб ($r = 0,357$).

Сечење маказама као посматрана варијабла, корелирала је статистички значајно са следећим варијаблама из осталих сегмената развоја:

- Време када дете зна да сече маказама и Време када црта ромб ($p = 0,367$).

Вожња бицикла као посматрана варијабла, корелирала је статистички значајно са следећим варијаблама из осталих сегмената развоја:

- Вози бицикл и Зна да прати време ($p = 0,398$);
- Вози бицикл и Препознаје боје ($p = 0,332$);
- Вози бицикл и Зна имена другара ($p = 0,281$);
- Вози бицикл и Правилно пише речи ($p = 0,395$);
- Вози бицикл и Способно је да са прати дугометражне цртане филмове ($p = 0,228$).

Закључно разматрање

Иако од наведених моторичких варијабли ни једна није била есенцијално сигнификантна за процењивање детета као потенцијално даровитог, на основу добијених резултата могу се донети одређени закључци, али и подстаћи на размишљање у контексту појединих односа. Ако се упореде аритметичке средине времена јављања појединих моторичких карактеристика даровите и остале деце, статистички значајна разлика се јавља код варијабли Време проходања, Писање великог слова и Сечење маказама. Код осталих варијабли није утврђена статистички значајна разлика, иако су даровита деца у свим варијаблама раније од остале деце испољавала моторичке активности. Добијени резултати упућују на претпоставку да су даровита деца хомогена у односу на групу варијабли у области моторичког развоја, тако да би тезу о значају раног моторичког развоја детета у контексту предвиђања и развоја даровитости, требало и даље испитивати. Међусобна испреплетаност посматраних варијабли и развоја детета на предшколском узрасту говори о потреби да се дете у свим васпитно-образовним ситуацијама сагледава холистички. На раном узрасту, препоручљиво је да се идентификација и разумевање различитих експресија даровитости посматрају мултидимензионално, будући да се једино на тај начин могу квалитетно објаснити. Свакако, одабрани приступ процене даровитости деце и добијени резултати не би требало да представљају коначну дијагнозу даровитости. Суптилни, а квалитативни индикатори моторичког капацитета могли би упућивати на могуће путеве деловања са позитивним исходом по дете и његов потенцијал. На тај начин се може правовремено омогућити посвећенији и одговорнији приступ одраслих према даровитима.

Литература

Benito, Y. (1994): *Intervencion psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amaru Ediciones, Salamanca.

- Benito, Y. (2003): *Copiii supradotati – Educatie, dezvoltare emotionala si adaptare sociala*. Editura Polirom, Bucuresti, Romania.
- Valsiner, J. (1997): *Човеков развој и култура*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Gagne, F. (2004): *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, u: High ability studies, the journal of the European Council for High Ability, ECHA, Carfax Publishing, Vol.15, No 2, Ulm, University, Germany, 119–147. preuzeto 17. 03. 2007. sa <http://www.Coeunt.edu/gifted/resources/Gagne.htm>
- Гојков, Г., Гојков-Рајић, А., Стурза-Милић, Н., и Стојановић, А. (2002): *Рана идентификација даровитости*, ВШБ, Вршац.
- Gross, M. U. M. (1993): *Exceptionally gifted children*. London. Routledge.
- Каменов, Е. (2002): *Предшколска педагогија*, прва књига. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Kire, U. (2000): *Potential advanced development: the indicator of giftedness in early adulthood*; In: K. Maitra (ed.) *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent*. New Delhi: Mosaic Books, pp. 48–72.
- Максић, С. (1999): *Креативност између теорије и школске праксе*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 31, Београд.
- Malina, R. M. (2004): *Motor Development during Infancy and Early Childhood: Overview and Suggested Directions for Research*. Preuzeto 11. 08. 2008. sa: <http://www.soc.nii.ac.jp/jspe3/index.htm>
- Popescu-Neveanu, P. (1978): *Dicționar de psihologie*. București, Editura Albatros.
- Стојаковић, П. (2000): *Даровитост и креативност*, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, Српско Сарајево.
- Стурза-Милић, Н. (2007): *Рани моторни развој детета и моторичка даровитост*. Зборник бр. 13 са Округлог стола о даровитости, Висока струковна школа за образовање васпитача у Вршцу, стр. 234–243.
- Стурза-Милић, Н. (2009): *Идентификација моторички даровитих ученика млађег школског узраста*. Докторска дисертација. Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.
- Thelen, E. (1995): *Motor development; A New Synthesis*. American Psychologist, Vol. 50, No 2, 79–95.
- Feberžer, I. (1999): *Essential dilemmas of vocational development, education and counselling gifted children*, International conference on vocational orientation, Bled, Slovenia.
- Feberžer, I. (2002): *Даровитост – изабрани радови презентовани у свету*, ВШБ, Вршац.
- Hall, E.G. i Skinner, N.(1980): *Strategies for Parents of the Gifted and Talented*. Teachers College Press, New York.
- Herlok, E. (1970): *Развој детета*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.

Hewston, R., Campbell, R. J., Eyre, D., Mujjis, R. D., Needlands, J. G. i Robinson, W. (2005): *A Baseline Review of the Literature on Effective Pedagogies for Gifted and Talented Student*. Occasional Paper No. 5.

Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Nataša Sturza Milić, Ph. D., Vršac

AN OVERVIEW OF THE DEVELOPMENT
OF PRE-SCHOOLER'S LOCOMOTOR SYSTEM
(in the function of overall development and talent identification)

Summary

Several authors (Benito, 1994, 2003, Gojkov, Gojkov, Sturza Milić and Stojanović, 2002) support the thesis that one very simple evaluation method can identify potentially gifted children at pre-school age and thus, contribute certain adjustments to their educational needs. An overview of developmental characteristics of 675 children from 5 to 7, is presented in the paper as a starting point of the research which enabled separating potentially gifted children. 5 variables, out of 33, which were considered a reliable evidence of high intellectual abilities, were related to the development of locomotor system, e.g. a child starts to crawl, walk, write capital letters, cut with scissors and ride the bicycle at an early age. While applying certain procedures, statistically important difference has been stated between the separated group of children and the rest of them who were included into the sample. Likewise, the other locomotor activities of potentially gifted children occurred earlier but without any statistically important difference. It is stated that observed locomotor activities (without writing capital letters) of potentially gifted children occur at the same time. Some other relations between the development of locomotor system and other segments of development e.g. cognitive, language skills development, self-support and socialization, were investigated among potentially gifted children. The paper points out a holistic approach while investigating children's developmental achievements and talents, e.g. supporting the thesis that different aspects of pre-schooler's development are interactive and thus, cannot be clearly separated.

Key words: development of locomotor system, pre-school age, early identification of talent

Д-р Наташа Стурза Милич, Вршац

РАССМОТРЕНИЕ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(в функции стимуляции совокупного развития и открытие одарённости)

Резюме

Часть авторов (Бенито, 1994, 2003, Гойков, Стурза-Милич и Стоянович, 2002) отстаивают тезис, что с помощью очень простого метода оценки можно открыть потенциально одарённых детей в раннем младшем возрасте и соответственно тому, помочь соответственному приспособлению характеристик 675 детей с 5 до 7 лет (интервьюируя их родителей), изолирована группа потенциально интеллектуально одарённых детей. Из совокупно 33 вариабл, переменных, для которых автор предполагал а которые являются достоверными доказательствами интеллектуальной одреённости, 5 вариабл касались моторного развития (реннее ползание ребёнка, ходьба, письмо прописной буквы, сечение ножницами и езда на велосипеде). Применением определённых поступков, подтверждена статистически важная разница в периоде когда дети начали ходить, писать прописную букву и сечь ножницами между изолированной группой потенциально одарённых детей и других детей из группы участвующей в исследовании. Другие моторные действия у потенциально одарённых детей тоже в процентом отношении являлись раньше, но не подтверждена статистически важная разница. Подтверждено что у потенциально одарённых детей исследуемые моторные действия (кроме письма прописной буквы) являются, возникают в одно и то же время. Проведено исследование некоторых соотношений между моторным действием и остальных элементов развития (когнитивного развития, развития языка, самопомощи и социализации) у потенциально одарённых детей. В настоящей работе автор подчёркивает значение холистического подхода в исследовании развития и талантливости детей, то есть, учитывание знания что разные аспекты развития дошкольного ребёнка находятся в взаимодействии и не могут грубо раздвоиться.

Опорные слова: моторное развитие, дошкольный возраст, раннее открытие одарённости

Др Аурел А. Божин
Учитељски факултет
Београд

UDK 159.922(091)
Прегледни чланак
Примљен: 26. XI 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 169–190.

РАЗВОЈНА ПСИХОЛОГИЈА: ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ЈЕДНУ БАЗИЧНУ ПСИХОЛОШКУ ДИСЦИПЛИНУ¹

Резиме

Рад представља осврт на историјат развојне психологије (РП). У уводном делу се, између осталог, истичу три важна разлога за упознавање са тим историјатом (боље разумевање садашњег стања и могућност предвиђања онога што ће се највероватније десити у скорој будућности; повезаност РП са „историјским методама и духом”; стицање временског, „развојног” оквира за боље разумевање доприноса појединих аутора, односно природе и значаја тог доприноса). Са Г. Рајнертом, историја РП се дели на четири фазе: 1) прелиминарна (од Антике до краја осаманестог века); 2) почетна или иницијална фаза (од краја осамнаестог до краја деветнаестог века); 3) фаза успостављања и специјализације (од краја деветнаестог до тридесетих година прошлог века); и 4) фаза интеграције (од четрдесетих година двадесетог века наовамо). У главном делу рада се приказује историјат РП полазећи од те поделе и примењујући хронолошки приступ са елементима биографског и проблемског. У завршном делу рада се указује на нека општа питања у вези са разматрањем историје РП.

Кључне речи: развојна психологија, историја развојне психологије, значај упознавања са историјом развојне психологије, модели историје психологије

Увод

У другом веку свог постојања као самосталне емпиријске науке, психологија је развијен систем психолошких дисциплина које се условно могу поде-

¹ Рад је написан у оквиру пројекта бр. 149049А „Глобализација и метатеоријске концепције педагошке методологије” одобреног од Министарства за науку и животну средину Републике Србије.

лити на теоријске или базичне и примењене. Према подели која је умногоме у основи студијских планова психологије широм света, физиолошка психологија, методологија психолошких истраживања (укључујући психометрију), општа психологија, диференцијална психологија или психологија личности, развојна психологија и социјална психологија су теоријске или базичне, односно клиничка психологија, педагошка психологија, психологија рада и организације итд. примењене психолошке дисциплине (уп. нпр. Ulich & Bösel, 2005). Међутим, као што је познато, душевни живот је јединствена и целовита појава тако да је свака подела психологије на дисциплине (и ових, даље, на супдисциплине итд) вештачка и произвољна.

Поједине психолошке дисциплине су настале током историјског развоја психологије из покушаја истраживања одређених психолошких проблема који су готово по правилу веома сложени, међусобно повезани и имају своју „историју“. То је нужно довело до усредсређивања на одређен аспект или аспекте проучаваних појава и тиме до извесне поделе рада и знатних разлика у циљевима и правцу истраживања, начину вредновања добијених резултата итд. Тако настале бројне психолошке дисциплине и супдисциплине се међусобно допуњују и неминовно, бар у извесној мери, поклапају, а једна од последица свега тога је њихово често бркање као на пример развојне психологије са диференцијалном психологијом, односно психологијом личности (Kreppner, 1998).

Током времена мењају се тежишта и методи истраживања у појединим психолошким дисциплинама и супдисциплинама, што доводи до промена у њиховим међусобним односима и ствара општи утисак о психологији као веома динамичној науци о унутрашњем искуству и спољашњем понашању.

Јединство психологије се одржава услед чињенице да се базичне дисциплине баве истим психичким функцијама као што су, на пример, опажање, мишљење или памћење, али то чине стављајући нагласак на различите аспекте и постављајући различита питања, те обухватним теоријама и програмима истраживања који упућују психологе из различитих психолошких дисциплина на међусобну сарадњу (Kreppner, 1998). Томе бисмо могли додати и свест о припадању истој професији која се у знатној мери стиче током студија и негује, на разне начине, током даљег професионалног развоја.

Питање развоја врсте (филогенеза) и појединца (онтогенеза) или „генетичка тема“ (Cairns, 1998: 26) била је веома значајна преокупација филозофа и биолога у другој половини деветнаестог века и стога нас данас нимало не изненађује, као што примећује један савремени историчар развојне психологије, то што су неки од оснивача психологије као емпиријске науке психолошким проблемима приступили „из развојне перспективе“ (нпр. Алфред Бине, Виљам Прајер, Виљам Штерн, Џејмс М. Болдвин и Џон Б. Вотсон; уп. Cairns, 1998). Упркос томе, као што констатује исти аутор, питања развоја нису постала средишња питања нове психолошке науке и нису имала значајну улогу у историји експерименталне психологије. Стога се, по њему, опште узевши, стручњаци слажу „да развојна психологија има своју сопствену дистинктивну историју, која је

повезана са, али независна од историје експерименталне или опште психологије“ (Cairns, 1998: 26) и ту историју ћемо, укратко, у наставку овог текста, приказати. Међутим, пре тога бисмо покушали да одговоримо на питање које нам готово у свакој генерацији, уз веће или мање варијације у формулацији, понеки студенти постављају: Зашто историја развојне психологије?

Има најмање три разлога за упознавање са историјом развојне психологије. Прво, историјски осврт нам помаже да боље разумемо садашње стање, а тиме и да предвиђамо оно што ће се највероватније дешавати у блиској будућности у било којој научној дисциплини, па према томе и у развојној психологији. Друго, развојна психологија је нека врста „историје душе“ и стога је у знатној мери повезана са „историјским методама и духом“ (Debesse, 1970: 26), а то се најбоље може показати оцртавањем њеног историјског развоја. Из тог разлога често се у развојнопсихолошким приручницима и уџбеницима наводе – или би бар требало наводити – историјске димензије одређених приступа, проблема итд, као и биографски подаци о значајним ствараоцима на подручју развојне психологије. Трећи разлог, који непосредно произлази из претходног, састоји се у томе што историјски осврт на једну дисциплину омогућава читаоцу сврставање аутора, проблема и чињеница дуж историјске димензије и тиме стицање временског, „развојног“ оквира за боље разумевање њиховог доприноса, односно природе и значаја тог доприноса (уп. такође Schraml, 1990: 19).

Развојна психологија и њена историја

У приказивању историјског развоја дисциплине која нас овде занима могуће је више приступа: хронолошки, према проблемима, према ауторима или биографски, регионални (нпр. развојна психологија у Америци или Европи, односно у Немачкој, Француској или код нас), према гранама или супдисциплинама (нпр. општа или специјалне развојне психологије)¹ или нека комбинација тих приступа (нпр. историја развојне психологије човека у Немачкој). Ослањајући се, углавном, на рад немачког психолога Гинтера Рајнерта (Günter Reinert, 1929-1979) који је, својевремено, усвојила као основу приказивања историјског развоја ове психолошке дисциплине и Вера Смиљанић, наш познати развојни психолог и професор Универзитета у Београду у пензији, у наставку ћемо, укратко, приказати историју онтогенетске развојне психологије човека. То значи да ће у основи приказа који следи бити хронолошки приступ са извесним елементима проблемског и биографског приступа².

Рајнерт (Reinert, 1982: 178) дели „вишеструко међусобно зависне историјске процесе“ на четири фазе: (1) прелиминарна фаза (од Антике до краја осамнаестог века); (2) почетна (иницијална) фаза (од краја осамнаестог до краја деветнаестог века); (3) фаза успостављања и специјализације (Etablierungs- und Spezialisierungsphase; од краја деветнаестог до тридесетих година прошлог века); и (4) фаза интеграције (од четрдесетих година двадесетог века наовамо).

1. Прелиминарна фаза – Као што је познато, током веома дугог периода духовне и културне историје Запада, психологија није постојала као самостална научна дисциплина. То, наравно, не значи да током тог раздобља од преко две хиљаде година људи нису показивали интересовање за психолошка питања укључујући промене у понашању током живота и да они нису покушавали, на основу посматрања и размишљања, да дођу до неких генерализација о томе. Међутим, остаје чињеница да у том дугом периоду људски развој није систематски емпијски истраживан и стога се он с правом може означити као „прелиминаран“.

Из низа аутора чија дела садрже запажања и мисли о људском развоју и питањима тог развоја, издвојићемо само неке од најзначајних или најзанимљивијих. Од атинског државника и законодавца *Солона* (од око 640. до око 559. године пре н.е) остала нам је подела људског века (процењеног да траје 70 година), на девет периода (од по седам година) које је укратко окарактерисао наводећи истакнуте особености појединих „седмица“ (уп. Божин, 2007: 69–70).

Занимљива разматрања, пре свега у вези са проблемима васпитања, о психичком развоју налазимо у делима *Платона* (у „Држави“ и „Законима“) и *Аристотела* (у „Политици“ и „Реторици“). Примера ради, у „Реторици“ Аристотел описује и упоређује три животна доба: младост, одрасло доба и старост (в. Aristotel, 2000). Са знатно друкчијег становишта, неколико векова касније *Цицерон* (у „О старости“) описује и упоређује детињство, младост, одрасло доба и старост.

Занимљиве описе свог личног развоја даје (у својим „Исповестима“) *Свети Августин* (354–430), а затим и неке друге личности из каснијих векова у својим аутобиографијама.

У седамнаестом веку, чешки педагог *Јан Амос Коменски* (1592–1670) је, сходно свом запажању да деца најпре схватају конкретне, а касније и апстрактне појмове, илустровао своју књигу за децу „Свет у сликама“ (*Orbis pictus*). Исто тако, он је у својој „Великој дидактици“ (1638) поделио прве 24 године живота у четири периода од по шест година: детињство, дечаштво, младост и почетак зрелости (уп. Komenski, 1997).

Године 1762. *Жан-Жак Русо* (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778) објављује свој чувени педагошки роман „Емил или о васпитању“ који, по Рајнертовој оцени, поред тога што представља „експлицитну антропологију васпитања“, „истовремено је имплицитно делимично развојна психологија“ (Reinert, 1982: 182). У овом контексту ћемо се задржати само на последњој од укупно пет иновација које је разликовао Морис Дебес у „Емилу“: „Познавање ученика је неопходно васпитачима. Почев од Предговора [...] Русо им каже: „Почните дакле бољим проучавањем ваших ученика јер је сасвим сигурно да их ви уопште не познајете“. Он не само што скреће пажњу на неопходност тог проучавања, већ је његово дело богато психолошким запажањима обављеним уживо. Као домаћи учитељ, а нарочито као шетач, он је видео како живе деца. Он је још више посматрао самог себе, са предусретљивошћу, али без илузија. [...] Ту налазимо психолошку скицу адолесценције која је исто толико спорна колико и речита, али која је у своје

време представљала несумњив напредак. Много касније, та слика великог писца ће дубоко утицати на прве психологе адолесценције, нарочито на Стенлија Хола“ (Debesse, 1970: 25). Русоов утицај у наукама о човеку, а пре свега у онима које се непосредно баве питањима људског развоја и васпитања, досеже до данас.

У последњем поглављу својих „Филозофских огледа о људској природи и њеном развоју“ (1777), *Јохан Н. Тетенс* (Johann N. Tetens, 1736–1807) говори о „усавршивости и развоју човека“. У следећим његовим речима неки су склони да виде до сада најупечатљивије исказане програмске задатке специјалне развојне психологије којом се овде бавимо: „Али у сваком случају може се на питање: Шта од човека може постати и шта и како треба то од њега направити? дати темељан и одређен одговор ако је теоријско: шта је човек? шта он постаје и како он то постаје под околностима и под утицајем моралних и физичких узрока под којима је он на свету? претходно било јасно одређено и на њега дат јасан одговор“ (према: Reinert, 1982: 183). Поврх тога, (1) истицањем да истраживање не треба да се руководи потребама праксе васпитања већ да њен примарни циљ треба да буде утврђивање општих закона развоја, (2) да метод тог истраживања треба да буде метод природних наука, (3) као и усмеравањем пажње на развој током целокупног живота, Тетенс је заузео посебно место у историји развојне психологије. Стога није случајно што се, нарочито након афирмације оријентације на развој током целокупног живота, све већи број савремених развојних психолога занима за његове идеје (нпр. Lindenberger & Baltes, 1999; Lindenberger, 2007).

2. Почетна (иницијална) фаза – Крајем осамнаестог века све више се намеће идеја о „науци о души“ као посебној, по могућности емпиријској дисциплини по угледу на природне науке и о њеном осамостаљивању од филозофије. У појави првих часописа посвећених првенствено психолошким темама многи виде „спољашњи знак“ тих промена и, ако желимо неко прецизније одређење граница ове фазе, онда се можемо сложити са Рајнертом да за њен почетак узмемо 1783. годину када се појавио „Gnoti Sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (Спознај самог себе или магазин за искуствену науку о души) *Карла Филипа Моритца* (Carl Philipp Moritz, 1756-1793), а за крај 1879. годину када је, у Лајпцигу, Вилхелм Вунт (Wilhelm Wundt, 1832-1920) основао прву психолошку лабораторију.

Када је реч о развојној психологији, за ову фазу је карактеристично то „да се у њој дешавају, поред даљих битних теоријских импулса, први значајни емпијски подстицаји“ (Reinert, 1982: 184).

Године 1787. немачки професор филозофије и грчког језика *Дитрих Тидеман* (Dietrich Tiedeman, 1748–1803) објавио је своја „Запажања о развоју душевних способности код деце“. Према досадашњим сазнањима, то је први објављени дневник у ком су забележене и протумачене развојне промене у моторици, функционисању чула, емоцијама, социјалном понашању, говору и мишљењу једног детета: Тидемановог сина Фридриха од рођења до две и по године живота.

Мада је у деценијама које следе већи број особа водио сличне дневнике, врло је мало објављених, а неке од њих су то учиниле тек много касније: тако је

Чарлс Дарвин своје дневне забелешке о свом сину Френсису из 1840. објавио тек 1877. године.

С почетка овог периода треба посебно истаћи теоријска разматрања и проницљиве психолошке описе промена током свих животних периода *Фридриха Августа Каруса* (Friedrich August Carus, 1770–1808). То је утолико значајније уколико први следећи такав покушај долази тек 130 година касније. Представници оријентације на развој током целокупног живота се, поред Тетенса, позивају на Фридриха Каруса као њиховог знаменитог претече с краја осамнаестог и почетка деветнаестог века (уп, на пример, Baltes, 1990; Lindenberger, 2007).

Замисао млађег Фридриховог брата, *Карла Густава Каруса* (Carl Gustav Carus, 1789–1869), о индивидуалном развоју као понављању развоја човека као врсте биће предмет многих расправа у првој половини деветнаестог века међу биолозима. Те расправе ће кулминирати, као што је познато, формулисањем „биогенетског закона“ од стране биолога и филозофа Ернста Хекела (Ernst Haeckel, 1834–1919). Према том закону, онтогенеза је кратка рекапитулација филогенезе, то јест развој индивидуалног организма је кратко понављање дугог развоја врсте. Насупрот томе, „шема историје душе“ млађег Каруса не представља неки значајан корак напред, па је посебно и не наводимо. Уместо тога могли бисмо навести и то да је и он разматрао развој током целог живота.

За развој човека током целог живота занимао се и белгијски астроном и статистичар *Адолф Кетле* (Adolphe Quetelet, 1796–1874). Користећи поступак који бисмо данас назвали стратегијом попречног пресека или трансверзалном стратегијом истраживања (уп. Божин, 2007), он је анализирао расположиве статистичке податке о свим узрастима који се односе на телесне карактеристике (нпр. висина, тежина, снага, број откуцаја срца), самоубиства, иступе против закона, душевне болести итд. На основу тих података он је конструисао кривуље развоја и утврдио просечни узраст максимума и минимума за поједине карактеристике итд. О развоју интелектуалних способности, наравно, Кетле није располагао готовим подацима, али је размишљао о испитивању памћења, као и о могућности закључивања о интелектуалним способностима на основу конкретних радњи просечног човека. Он сам се посветио истраживању талента за драматургију тиме што је проучавао драматуршка дела и оцењивао њихову релативну вредност, поређивао их по времену настанка у животу њихових аутора и на основу свега тога саставио развојну кривуљу драматуршког талента. Кетлеово дело „О човеку и развоју његових способности или оглед из социјалне физике“ објављено је 1835. године. Три године касније појавио се немачки, а 1842. и енглески превод те књиге.

На енглеског научника *Френсиса Голтона* (Francis Galton, 1822–1911) утицали су, поред Кетлеа, природњак Чарлс Дарвин (иначе његов рођак) и еволуциониста Херберт Спенсер (Herbert Spencer, 1820–1903). За развојну психологију Голтон је значајан због указивања на једно од најзначајних антрополошких питања развоја – питање односа између наслеђа и средине. У том смислу он је проучавао родослов истакнутих појединаца и карактеристике близанаца, а као

поборник теорије еволуције допринео је ширењу ове теорије. Сем тога, он је истицао значај индивидуалних разлика и увео многе методолошке новине од којих је, за развојну психологију, пре свега значајан метод упитника (в., на пример, Hothersall, 2002).

3. Фаза успостављања и специјализације – Са оснивањем првих психолошких лабораторија, најпре у Лајпцигу, у Немачкој, од стране Вилхелма Вунта, а затим и у Америци и Француској, појавом првих модерних психолошких часописа на водећим светским језицима, од којих неки непрекидно излазе и данас (нпр. *American Journal of Psychology* од 1887/88), као и одржавањем првог Међународног конгреса за психологију у Паризу 1889. године свакако да почиње нова фаза у развоју психологије као самосталне научне дисциплине (Reinert, 1982; Schönplüg, 2004). То се одразило и на развојну психологију као психолошку дисциплину пре свега на тај начин што је она успостављена „у смислу институционалног повезивања унутар научне психологије с једне стране и усредсређивања на посебна подручја с друге стране“ – разлог због којег Рајнерт ову фазу означава термином „фаза успостављања и специјализације“ (Reinert, 1982: 195). Специјализација се састоји, по Рајнерту, у издвајању развојне психологије детињства (дечја психологија), развојне психологије адолесценције (психологија адолесценције или младалачке доби) и развојне психологије одраслих (пре свега старих особа или геронтопсихологија). По обиму и значају, радови који се односе на детињство свакако да премашују оне о осталим периодима живота.

Са белешком француског историчара и филозофа *Иполита Тена* (Hippolyte Taine, 1828–1893) о развоју говора код своје ћерке, објављеној 1876. и преведеној и објављеној на енглески следеће године, која је подстакла *Чарлса Дарвина* (Charles Darwin, 1809–1882) да објави своје раније поменуте белешке о свом сину из 1840. године (Darwin, 1877), долази до оживљавања биографских студија у традицији Д. Тидемана. Наравно, промене до којих је у међувремену дошло у наукама, а пре свега у природним, огледале су се и у тим студијама. Такође, неки од аутора определили су се за праћење развоја мањег броја или чак само једне функције (нпр. говора, као у поменутом Теновом кратком раду). Истовременим позивањем на претходне сличне радове и упоређивањем својих са подацима других аутора, као и ширим тумачењем добијених резултата, многе од тих публикација су, заправо, монографске студије о одређеним развојним проблемима.

Из обиља дневника или биографских студија објављених крајем деветнаестог и почетком двадесетог века навешћемо само неколико најрепрезентативнијих: „Душа детета“ *Вилијама Прајера* (William Preyer, 1882), троделни приказ развоја њиховог сина, од рођења до адолесценције, брачног пара *Скупин* (E. i G. Scupin, 1907; 1910; 1931), „Белешке о развоју једног детета“ *М. В. Шин* (M. W. Šin, 1893), „Ментални развој једног детета“ *К. Мура* (K. C. Moore, 1896) и „Прво интелектуално буђење детета“ *Е. Крамосела* (E. Cramausel, 1909).

Монографија „Душа детета“ (*Die Seele des Kindes*) *Вилијама Прајера* (1841–1897) заузима посебно место у историји развојне психологије јер је она узроковала велико интересовање и одушевљење за истраживање дечјег развоја

и о томе ћемо у наставку, укратко, говорити. Али да најпре видимо неке њене основне карактеристике. Прајер је, како истиче у предговору те своје књиге, посматрао свог сина Аксела (Axel) „од рођења до краја његове треће године живота [...] са два неважна прекида готово сваког дана, најмање у три наврата, ујутро, у подне и увече [...] и штитио га колико је год могуће од уобичајеног обучавања.“ (Preyer, 1882: VI). С обзиром на то да је по струци био физиолог, нимало не изненађује његова ригорозност у бележењу својих запажања, у њиховом строгом одвајању од својих тумачења као и извођење неких једноставних експеримената. Из тог разлога се сматра да је он први увео експеримент у дечју (развојну) психологију – метод који је, иначе, већ био уобичајен у његовој матичној дисциплини (у физиологији). Уједно, то указује на корене дечје психологије у физиологији (уп. Schönplüg, 2004: 236). Наведимо и то да је Прајер три године касније (1885) објавио књигу „Специјална физиологија ембриона“ у којој је писао не само о физиолошком аспект, већ и о моторици и осетљивости људског бића у пренаталном периоду. У следећем веку, значајна истраживања пренаталног развоја, а пре свега феталног периода, вршили су М. Минковски (M. Minkowski, 1922), Г. Е. Когхил (G. E. Coghill, 1929), Д. Хукер (D. Hooker, 1937) и други. Најчешћи метод истраживања било је екстраутерино проучавање прерано рођене деце или фетуса извађених царским резом из материце (уп. на српском, Smiljanić, 1991).

То одушевљење за истраживање детета убрзо је прерасло у прави међународни покрет за проучавање детета на чијем се челу налазио амерички психолог *Гренвил Стенли Хол* (Granville Stanley Hall, 1844–1924). Он је био велики ентузијаста и то истраживање је назвао „делом једног великог културног покрета“, а у оквиру тог покрета се размишљало о заснивању једне опште науке о детету или „педологији“. Године 1893. Хол је основао у САД „Национално удружење за проучавање деце“, да би током наредних година слична удружења била основана и у многим другим земљама. Тај покрет је достигао врхунац последњих година деветанестог и у првим годинама „века детета“ – како је двадесети век означила шведска књижевница Елен Кеј (Ellen Key, 1849–1926), иначе и сама велики присталица покрета. Поред психолога, том покрету су се придружили многи педагози, учитељи, лекари итд. То је, наравно, садржавало и извесне опасности којих су убрзо постали свесни многи психолози. Озбиљне критике на рачун покрета које су изrekli угледни психолози Хуго Минстерберг (Hugo Münsterberg, 1863–1916), Вилијам Џејмс (William James, 1842–1910), Џејмс М. Болдвин (James M. Baldwin, 1861–1934) и други резултирале су захтевом који је, у Немачкој, један психолог (Wilhelm Ament, 1899. године) формулисао на следећи начин: „чисто психолошко истраживање деце психолозима, њени резултати педагозима“ (према: Reinert, 1982: 196). Стога је покрет за проучавање детета убрзо спласнуо, а затим се и потпуно угасио и уступио место професионалцима, мање или више организованим у посебне установе (институти, „клинике“ и сл) за истраживање дечјег развоја.

Упркос претеривању са (некритичком) употребом упитника или неприхvatљивости његове рекапитулационе теорије, С. Хол је дао велики подстицај ис-

траживању дечјег развоја, био је учитељ многих истакнутих развојних психолога и основао је угледни часопис *Pedagogical Seminary* који и данас излази, додуше под другим именом (*Journal of Genetic Psychology*).

Управо поменути амерички психолог Џејмс М. Болдвин је аутор књиге *Mental Development in the Child and the Race* (Ментални развој детета и расе; прво издање 1895. године; в. Baldwin, 1906) која спада у класична дела развојне психологије. Међутим, као што се често дешава, његови савременици нису били у стању да у пуној мери оцене његов рад, умногоме услед личног скандала који је „довео до његовог протеривања из америчке психологије“ (Wozniak, 2005: 517).³ У том смислу Г. Рајнерт пише: „Сву експлозивност (*Brisanz*) Болдвинове психолошке теорије развоја као усклађивања процеса асимилације и акомодације је пак спознао тек Пијаже. Пијажеова теорија раног когнитивног развоја је широко постављено и величанствено спроведено изображавање (*Ausformung*) Болдвинове основне концепције“ (Reinert, 1982: 198).

Џон Вотсон (John B. Watson, 1878–1958) оснивач је једне од најутицајнијих школа током досадашње историје емпиријске психологије познате под називом „бихевиоризам“ (уп, на пример, Радоњић, 1999; Кораћ, 2008). Развојним психолозима је пре свега познат по својим детаљним посматрањима и експериментима с децом на основу којих је дошао до уверења о пресудном значају спољашњих утицаја за развој детета, односно до мишљења да се психички развој у потпуности може објаснити помоћу условљавања то јест учења. Насупрот томе, Арнолд Гезел (Arnold Gesell, 1880–1961) је сматрао да је сазревање, а не учење, главни чинилац развоја и да се на основу манифестних облика понашања детета може закључити о степену зрелости овога и поставити „развојна дијагноза“. Иначе, своја разматрања Гезел је заснивао на веома детаљним посматрањима у „Јејлској клиници за дечји развој“ (Yale Clinic of Child Development) коју је он основао и која је убрзо постала једна од најпознатијих институција за истраживање тог развоја на свету.⁴ У Гезеловој установи су се, између осталог, по први пут почеле да користе неке техничке новине као на пример филмска камера. Резултати Гезела и његових сарадника као и многих других који су вршили слична истраживања омогућили су стварање норми психичког и физичког развоја деце. Као педијатар, Гезел је у своја испитивања укључио и пренатални период и дао значајан допринос истраживању развоја у том периоду.

Посебно значајан удео у напретку развојне психологије дали су аутори великих америчких лонгитудиналних истраживања. За разлику од до тада уобичајених праћења само једног детета, у тим истраживањима на великим узорцима деце рођене исте календарске године вршена су, у одређеним временским размацима, поновна испитивања у наредним годинама или чак деценијама. Том приликом коришћена је комбинација различитих метода као што су мерење физичких карактеристика, посматрање, интервју, разни упитници и тестови. Та истраживања су у великој мери унапредила наша сазнања о људском развоју и указала на неке методолошке проблеме у вези са лонгитудиналном стратегијом истраживања. Прво и најзначајније међу њима свакако да је студија о даровитој деци

Луиса Термана (Lewis M. Terman, 1877–1956) започета 1920. године на узорку од око 1500 деце (уп. Terman, 1965; Subotnik & Arnold, 2000; Hothersall, 2002).

Значајан допринос развојној психологији дао је и француски психолог *Алфред Бине* (Alfred Binet, 1857–1911). У поступку који је он користио приликом испитивања развоја опажања код деце неки виде рану варијанту познатог поступка истраживања Жана Пијажеа. Међутим, свакако да је за развојну психологију његов најзначајнији допринос тест интелигенције који је конструисао са Теодором Симоном (Théodore Simon, 1872–1961): реч је о првом развојном тесту интелигенције познатом под именом „Бине-Симонова скала“ коју је код нас пре Другог светског рата превео и стандардизовао *Борислав Стевановић* (1891–1971), професор Филозофског факултета у Београду (в. Stevanović, 2000).

Године 1912. *Едуард Клапаред* (Edouard Claparède, 1873–1940) је, заједно са *Пјером Бовеом* (Pierre Bovet, 1878–1965), у Женеви основао „Институт Жан-Жак Русо“. Реч је о педагошко-психолошкој установи за проучавање детета. Клапаред је пре свега задужио педагошку психологију (Miler, 2005), а оснивање Института Жан Жак Русо и придобијање, 1921. године, младог и перспективног *Жана Пијажеа* (Jean Piaget, 1896–1980), који ће од тог института направити једну од најпознатијих установа те врсте на свету и за чије име ће се везати „Женевска школа“, јесу две велике организацијске заслуге Е. Клапареда (Reinert, 1982). У жижи интересовања Ж. Пијажеа, истакнутог научника и једног од највећих психолога уопште, био је развој когнитивних (сазнајних) функција. Током педесетак година, он и његови многобројни сарадници су систематски и веома детаљно истраживали разне аспекте развоја когнитивних функција код деце и адолесцената (уп. на пример, Пијаже, 1977; Пијаже & Inhelder, 1990, 1996; в. такође Миочинових, 2002).

У Немачкој тога времена се својим радовима пре свега истиче *Вилијам Штерн* (William Stern, 1871–1938). За развојну психологију је, примера ради, и данас актуелна његова „теорија конвергенције“ по којој је развој резултанта конвергенције наслеђа и срединских утицаја. Његова „Психологија раног детињства до навршетка шесте године живота“ је преведена и објављена 1938. код нас (Штерн, 1938). Та књига је представљала синтезу емпиријских истраживања самог Штерна, других аутора и његових теоријских схватања – укључујући и поменути „теорију конвергенције“ – развијаних током шест сукцесивно прерађених и измењених издања (прво издање 1914, последње измењено издање 1930. године).

Године 1926. *Хајнц Вернер* (Heinz Werner, 1890–1964) објавио је свој „Увод у развојну психологију“ (Werner, 1953). По многима та књига представља врхунац активности „лајпцишке школе“ (уп. Höhn, 1959; Reinert, 1982). Након емиграције, Вернер је наставио своја истраживања развоја когнитивних функција и говора у новој средини, у САД. Чувена испитивања интелигенције антропoidних мајмуна *Волфганга Келера* (Wolfgang Köhler, 1887–1967) су подстакла компаративна истраживања развоја деце и животиња. *Курт Левин* (Kurt Lewin, 1890–1947) је немачко-амерички психолог чији су радови и данас актуелни, посебно након „екологије људског развоја“ о којој ће касније бити речи.

Значајан експериментатор и теоретичар на подручју дечје психологије је *Карл Билер* (Karl Bühler, 1879–1963), аутор велике и веома подстицајне књиге „Духовни развој детета“ (Bühler, 1922; прво изд. 1918). Након запажене студије „Бајка и машта детета“, објављене 1918. године, његова супруга *Шарлота Билер* (Charlotte Bühler, 1893–1974) наставља, после њиховог преласка у Беч, 1922. године, са веома интензивним научно-истраживачким радом на овом подручју. Она и њени бројни сарадници као што су *Хилдегард Хецер* (Hildegard Hetzer, 1899–1991), *Лоте Шенк-Данцингер* (Lotte Schenk-Danzinger, 1905–1992) и други спроводе низ веома значајних истраживања деце и адолесцената тако да Беч постаје један од најзначајних светских центара развојне психологије током двадесетих и тридесетих година прошлог века. Резултати тих истраживања су умногосте сажети у књигама „Детињство и младост“ (Ch. Bühler, 1928) и „Тестови за малу децу“ (Ch. Bühler & Hetzer, 1932). Објављивањем књиге „Ток људског развоја као психолошки проблем“ (Ch. Bühler, 1933) у којој износи резултате својих емпиријских истраживања и теоријског разматрања људског развоја током целокупног живота, а не само током детињства и адолесценције, она постаје један од најзначајнијих претеча оријентације на развој током целокупног живота која ће почети да се афирмише неколико деценија касније.

Такође у Бечу, од краја деветнаестог па све до емиграције у Лондон, 1938. године, развијао је своје психоаналитичко учење *Сигмунд Фројд* (Sigmund Freud, 1856–1939). Већ 1905. године он је објавио „Три расправе о сексуалној теорији“ (Frojd, 1979) у којима је изнео своју теорију о психосексуалном развоју. Након почетног омаловажавања или чак одбацивања, психоанализа је почела да утиче не само на психијатрију, психологију, филозофију, социологију и друге друштвене науке, већ и на књижевност и уметност и постала је свјеврстан културни феномен са веома широким импликацијама (Žakar, 2000). Од Фројдових многобројних следбеника, а затим, у неким случајевима, и дисидената, набарајамо неколико најзначајних: *Алфред Адлер* (Alfred Adler 1870–1937) који је осећања инфериорности и компензаторне тежње за моћи сматрао за главне покретаче развоја личности (Adler, 1984); *Карл Г. Јунг* (Carl G. Jung (1875–1962) који је, између осталог, указивао на развој личности у одраслој доби (Jung, 2006); Фројдова ћерка *Ана* (Anna Freud, 1895–1982) за чије се име везују бројна истраживања психоаналитичких претпоставки и значајни напреси у теорији и чија делатност се умногосте одвија након Другог светског рата.

Крајем двадесетих и почетком тридесетих година прошлог века, у тадашњем Совјетском Савезу, значајна теоријско-методолошка и емпиријска истраживања врше *Лав С. Виготски* (1896–1934) и његови многобројни сарадници. За свега десетак година професионалног бављења психологијом он је успео да развије „културно-историјску теорију развоја психе“, врши многа значајна истраживања когнитивног развоја деце, напише око 180 радова (Vigotski, 1996) као и да оснује најзначајнију школу у совјетској психологији у коју спадају *А. Н. Леонтијев* (1903–1979), *А. Р. Лурија* (1902–1977), *П. Ј. Галперин*, *А. В. Запорожец*, *Д. Б. Ељконин* и др. Дуги низ година практично непознат на Западу, данас се ње-

гово дело изучава у целом свету и инспирише рад многих научника и стручњака на подручју психологије, односно васпитања и образовања.

Проблеми везани за школу скренули су пажњу на адолесценцију као развојни период. У духу поменутих Русоових препорука поводом деце, Г. С. Хол на питање шта треба чинити даје одговор да адолесценте, пре него што покушамо да им помогнемо, треба проучити. Резултате првих истраживања адолесценције с краја деветнаестог и почетка двадесетог века резимирао је и теоријски протумачио, у складу са својом еволуционистичком концепцијом, Г. С. Хол у својој двотомној књизи „Адолесценција“ која је објављена 1904. године. Данас је та књига пре свега од историјског значаја, а њеног аутора, првенствено у Америци, многи сматрају значајним пиониром или чак оснивачем психолошког проучавања адолесценције (уп. Reinert, 1982; Cairns, 1998; Steinberg, 2001).

Док је била у Европи, Ш. Билер је сакупљала и проучавала дневнике адолесцената и то је представљало основну грађу за њену књигу „Душевни живот адолесцента“ из 1922. године. Међутим, веома велику популарност је стекла „Психологија младалачког доба“ (прво издање 1924. године) филозофа и педагога *Едуарда Шпрангера* (Eduard Spranger, 1882–1963) која је и код нас преведена пре Другог светског рата (Шпрангер, 1938). У њој садржану психологију адолесценције у духу Дилтајеве филозофије оштро је критиковао Карл Билер још 1927. године, али то очигледно није допирало до шире читалачке публике укључујући и велики број просветних радника (уп. Reinert, 1982; Schraml, 1990).

Први прилози развоју током друге половине живота потичу с краја деветнаестог века. Обимнија истраживања, пре свега у Сједињеним Државама, а затим и у Немачкој, вршена су тек после Првог светског рата. Реч је о радовима који се односе на промене у интелектуалним способностима, времену реакције, моторним и вербалним способностима, учењу, интересовањима као и у постигнућима на подручју науке и уметности. Две године пред смрт (1922. године) Г. Стенли Хол је објавио такође двотомну књигу под насловом: „Старост: последња половина живота“. Ова књига је значајна пре свега по томе што је њен аутор издвојио старост као посебно животно раздобље и што је тражио да се она као таква психолошки истражује.

4. Фаза интеграције? – Назив ове фазе је, по нашем мишљењу, само условно тачан и стога смо иза њега ставили знак питања. Наиме, он одражава само стремљења многих савремених развојних психолога ка интегративним теоријама и приступима, ка превазилажењу одвојености и нових диференцијација до којих су довела даља истраживања и нови теоријски приступи. У сваком случају, реч је о савременој развојној психологији која је зацело једна од најразвијенијих грана психологије данас и у наставку ћемо покушати да укажемо на неке њене опште карактеристике и тенденције развоја.

Након емиграције у САД, Шарлота Билер, између осталог, наставља свој рад у домену развојне психологије схваћене као психологија развоја током целокупног живота. Тако у другом издању (Ch. Bühler, 1955) своје књиге „Ток људског живота као психолошки проблем“ из 1933. године, она проширује емпиријску

основу радовима америчких аутора и примерима из свакодневног живота у новој средини. Године 1939. *Преси, Цени и Кулен* (S. L. Pressey, J. E. Janney & R. G. Kuhlen) објављују први уџбеник развојне психологије који обухвата цео живот. Након Другог светског рата, њихов пример следе аутори многих сличних приручника, да би се са чувеним симпозијумима на Универзитету Западне Вирџиније (уп. Goulet, & Baltes, 1970) све више артикулисала и афирмисала оријентација на целокупни живот (*Life-span Developmental Psychology*).

Међутим, истовремено се у савременој развојној психологији дешавају даље диференцијације.

У том смислу треба најпре поменути проширивање истраживања пренаталног развоја. Један од пионира на том пољу је свакако *Л. В. Сонтаг* (L. W. Sontag, 1941; 1966) који је, у својој лонгитудиналној студији започетој тридесетих година, испитивао мајке још током трудноће и прикупљао велики број података о утицају срединских фактора и емоционалног стања мајке на neroђено дете, а касније је могао да прати дугорочни утицај тих чиниоца. У овом контексту можемо навести и познато испитивање условљавања фетуса у мајчиној утроби *Дејвида К. Спелта* (David K. Spelt, 1965). Катастрофа изазвана некритичном употребом средства за смирење познатог као талидомид (thalidomid) током педесетих и шездесетих година прошлог века била је даљи подстицај за истраживање пренаталног развоја и последица (како непосредних тако и дугорочних) разних чиниоца по развој. Усавршавање методе ултразвука и њено комбиновање са видеографијом од осамдесетих година наовамо довело је до значајних нових увида у пренатални развој у природној средини то јест у утерусу. Из претходно реченог може се закључити да је за таква истраживања неопходан интердисциплинарни приступ, а то је једна од значајних карактеристика савремених проучавања људског развоја не само у пренаталном, већ и у свим осталим фазама живота. Стога је интердисциплинарност једно од седам начела развојне психологије целокупног живота која је разликовао Паул Балтес (Baltes, 1990; в. такође Божин, 2007: 40-41). Остаје да се види да ли ће то резултирати „интегрисањем“ развојне психологије у ширу, интердисциплинарну науку о развоју (енгл. Developmental Science, нем. Entwicklungswissenschaft) која је, на пример, по схватању немачког психолога Франца Петермана и сарадника (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004), умногоме спој развојне психологије, генетике и неуропсихологије.

Надовезујући се на истраживања започета у претходном периоду, након Другог светског рата долази до брзог развоја и установљавања психологије старења или геронтопсихологије, а од шездесетих година наовамо је повећано интересовање и за период између адолесценције и старости (рано и средње одрасло доба). С тим у вези бисмо поменули попречно-секвенцијалне студије о променама у когнитивним способностима *К. В. Шаиа* (Schaie, 1996), Бонску геронтолошку лонгитудиналну студију *Ханса Томеа* (Hans Thomae, 1915–2001) и сарадника (Lehr & Thomae, 1987), као и истраживања процеса старења и могућности оптимизације тог процеса *Паула Б. Балтеса* (Paul B. Baltes, 1939–2006) и његових сарадника са Макс-Планк Института за људски развој у Берлину (нпр. Baltes &

Staudinger, 2000). Што се одрасле доби тиче, свакако да најпре треба навести лонгитудинална истраживања и теоријска разматрања о тој доби и животном циклусу Денијела Ј. Левинсона (Daniel J. Levinson, 1920–1994; в. Божин, 2007: 69–83). Уједно, можда је овде најпогодније место да поменемо и Ерика Х. Ериксона (Erik H. Erikson, 1902–1994), америчког психоаналитичара чији су радови веома много утицали на истраживања и теоријска разматрања у савременој развојној психологији (Erikson, 1976).

Из низа веома значајних савремених истраживања развоја даровитих издвајамо: (ретросективно) лонгитудинално истраживање развоја талента Бенџамина Блума (Benjamin S. Bloom, 1913–1999) и његових сарадника (Bloom, 1985); (проспективно) лонгитудинално истраживање „талентованих тинејџера“ Михаља Чиксентмихаљџа (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993); и лонгитудиналну Марбуршку студију даровитих Детлефа Х. Роста и сарадника у току, започету 1987. године (Rost, 1993; 2000). Претпостављамо да се већ на основу ова три истраживања може видети да је појава даровитости данас једно од најактивнијих подручја примењене развојне психологије (уп, на пример, Oerter & Montada, 2008).

У овом периоду се врше експериментална истраживања разних питања развоја на децем узрасту и у адолесценцији, испитују се утицаји који врше, на пример, школа, групе вршњака или медији на морални, когнитивни или развој мотивације или одређене интервенције (нпр. рано одвајање од родитеља, компензаторно рано подстицање интелектуалног развоја, дугорочне последице психотерапије итд; в, на пример, Oerter & Montada, 2008).

Од Фројда наовамо траје занимање за поремећаје у развоју, односно за утицај негативних искустава у детињству (разни животни догађаји или ситуације као нпр. обољења, дуже одвајање од породице, губитак родитеља, породични конфликти итд) на каснији развој и понашање. Илустрације ради могли бисмо навести истраживања Ренеа Шпица (René Spitz, 1887–1974) о утицају хоспитализације на психофизички развој деце и Џона Боулбија (John Bowlby, 1907–1990) о ефектима раног одвајања детета од мајке. Данас је развојна психопатологија једно од најактивнијих и најдинамичнијих подручја истраживања и доприноси чвршћем заснивању не само психопатологије, већ и клиничке психологије на развојној психологији (Lewis & Miller, 1990).

Надовезујући се на Пијажеова истраживања, од педестих година наовамо изван број аутора је дао значајан допринос теоријском и емпиријском истраживању сазнајног развоја. Тако је Лоренс Колберг (Lawrence Kohlberg, 1927–1987) разрадио теорију о шест стадијума моралног суђења (в, на пример, Kohlberg, 1986), Курт В. Фишер (Kurt W. Fischer, 1980) теорију развоја вештина (коју он сам често назива Skill Theory), односно Роби Кејс (Robbie Case, 1992) теорију развоја решавања проблема итд.

Посебну пажњу заслужује и појава „екологије људског развоја“ Јурија Бронфенбренера (Urie Bronfenbrenner, 1917–2005), теоријске оријентације која

подстиче проучавање људског развоја током целог живота у његовој еколошкој средини (Bronfenbrenner, 1997).⁶

На крају, наведимо и то да, упркос свему, чини се да умногоме још увек важи суд који је о савременој развојној психологији изрекао Хари Мекгарк (Mekgark, 1978: 19) пре више од три деценије:

„Иако је основно тежиште у истраживању развој личности у целини, приступ проучавању је неизбежно постао пре молекуларни него моларни због развитка саме развојне психологије. Као последица тога, поље истраживања се разгранало на одређени број релативно одвојених области, као што су сензорни развој и развој опажања, когнитивни развој, социјални, емоционални и развој личности и развој језика. Свака од ових области има сопствене проблеме и технике истраживања. Засад нема теоријске употпуњености на пољу развојне психологије у целини, као ни у једној од њених посебних области. Па ипак, постепено се изграђују основе на којима ће се најзад оформити одговарајуће теоријско објашњење развоја.“

Закључно разматрање

На претходним страницама покушали смо да прикажемо, као што смо већ истакли, историју онтогенетске развојне психологије човека полазећи од поделе коју је пре више од четврт века дао Гинтер Рајнерт. У том покушају смо се, као што су се читаоци могли уверити, често позивали на компетенте судове тог истакнутог историчара развојне психологије. Међутим, подробније разматрање било ког развоја, а то значи и историјског развоја психолошке дисциплине о којој је овде реч, указује на већи степен континуитета него што се то чини на први поглед или су неки од нас, из одређених разлога, спремни да прихвате. Стога свака подела – и у томе она коју је предложио Рајнерт не чини изузетак – нужно представља више или мање успешно сецирање једног развојног процеса. Тако можемо уочити, на пример, у радовима психолога као што су Ш. Билер у Европи или Преси, Џени и Кулен у Америци (уп. раније у тексту), извесне интегративне тенденције које би, према Рајнертовој подели, биле карактеристичне за следећу фазу историје развојне психологије.

Рајнерт је, за разлику од неких других аутора укључујући и писце одговарајућих поглавља у неким престижним приручницима савремене развојне психологије (нпр. Cairns, 1998; Cairns & Cairns, 2006), односно данашње психологије (нпр. Parke & Clarke-Stewart, 2003), у своје разматрање историје ове дисциплине укључио и временски период у ком она није постојала као научна дисциплина (у његовој терминологији: прелиминарна фаза и почетна или инцијална фаза). То је утолико значајније уколико истински интегративних напора на које нас данас нарочито подстиче развојна психологија целокупног живота (Life-span Developmental Psychology), нема без вођења рачуна о неким разматрањима и емпиријским истраживањима из тог периода (нпр. Тетенс и Кетле; в. раније у тексту).

У уводном делу је наведено да ће се у овом раду користити хронолошки приступ са елементима проблемског и биографског приступа. Можда је ово најбоље место да се то питање ближе појасни. У историји психологије се разликује неколико модела, а теоријски модел умногоме зависи од функције писања историје психологије. Немачки психолог Хелмут Лик (Helmut E. Lück, 1996) истиче следећа четири модела историје психологије: 1) историја психологије као историја знаменитих психолога; 2) историја психологије као историја идеја; 3) историја психологије као историја психолошких проблема и 4) историја психологије као социјална историја. Хронолошки поступак је карактеристичан пре свега за историју психологије као историју идеја и они који га користе приказују како се, на пример, нека теорија развија полазећи од разматрања и налаза претходника (уп. Lück, 1996). Додавањем елемената проблемског и биографског приступа, модел који је коришћен у овом раду постаје нека врста комбинације три од укупно четири модела историје психологије које је разликовао Лик. Тиме се чини покушај задржавања предности, односно ублажавања недостатака сваког од тих приступа понаособ. Међутим, истинска интеграција та три приступа у приказу историјата било које психолошке (и не само психолошке!) дисциплине изискује знатно више простора него што смо ми, овом приликом, имали на располагању.

На крају навели бисмо и питање на које указује један истакнути историчар развојне психологије (Cairns, 1998: 85; видети такође Cairns & Cairns, 2006: 148): „што се више приближавамо садашњим трендовима, све теже је размрсити ефемерна интересовања од трајних промена“. Суочени са тим питањем ми смо се у великој – можда и превеликој – мери уздржали од приказивања и коментарисања најновијих тенденција у овој веома динамичној и, нажалост, одавно тешко сагледивој базичној психолошкој и васпитно-образовној дисциплини.

Напомене

- 1) Реч је о подели коју је својевремено извршио Хајнц Вернер (Werner, 1953; уп. такође Божин, 2007).
- 2) Приказ који следи не укуључује историјат развојне психологије код нас из два основна разлога: прво, то би знатно увећало обим овог рада и, друго и важније, за то су неопходна извесна историјско-психолошка истраживања која тек треба извршити, посебно за период од последњих неколико деценија. Стога одељак о историјату развојне психологије код нас остављамо за неки каснији рад.
- 3) Болдвин је, наиме, 1908. године, био ухапшен приликом рације у једном борделу у Балтимору. Услед скандала који је настао објављивањем те вести, он је био принуђен да да оставку на положај професора на Џонс Хопкинс Универзитету (Johns Hopkins University) и емигрира, најпре у Мексико, а затим у Француску у којој је, у Паризу, живео до своје смрти 1934. године (уп. Wozniak, 2005).

- 4) Гезел и његови бројни сарадници испитивали су, током неколико деценија, дванаест хиљада деце, с тим што су развојне промене извесног броја те деце истраживали од рођења до адолесценције (уп. Schönplflug, 2004).
- 5) Ова оријентација је детаљно приказана у Божин, 2007, стр. 27–55.
- 6) За више детаља о савременим теоријама у развојној психологији в. Damon, 2006.

Литература

- Adler, A. (1984): *Poznavanje čoveka*. Novi Sad: Matica srpska.
- Aristotel (2000): *Retorika*. Prevod sa starohelenskog i komentari: Dr Marko Višić. Beograd: Plato.
- Baldwin, J. M. (1906): *Mental Development in the Child and the Race*, 3rd Edition. New York: Macmillan & Co. Прво издање 1895. (http://www.brocku.ca/Mead-Project/Baldwin/Baldwin_1906/Baldwin_1906_toc.html, retrieved July 20, 2008)
- Baltes, P. B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1-24.
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000): Wisdom: A Metaheuristic (Pragmatic) to Orchestrated Mind and Virtue Toward Excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1985): *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Божин, А. А. (2007). *Увод у психологију школског детињства*. Друго, неизмењено издање Београд: Учитељски факултет.
- Bronfenbrenner, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja: Prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bühler, Ch. (1928): *Kindheit und Jugend*. Leipzig: S. Hirzel.
- Bühler, Ch. (1933): *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: S. Hirzel.
- Bühler, Ch. (1955): *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Zweite Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Bühler, Ch. & Hetzer, H. (1932): *Kleinkindertests*. Leipzig: Barth.
- Bühler, K. (1922): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Dritte Auflage. Jena: Verlag von Gustav Fischer (прво изд. 1918.)
- Cairns, R. B. (1998): The Making of Developmental Psychology. У: W. Damon (Editor-in Chief), and R. Lerner (Vol. Editor), *Handbook of Child Psychology*, 5th Ed., Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (стр. 25-105). New York: Wiley.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (2006): The Making of Developmental Psychology. У: W. Damon & R. Lerner (Editors-in-Chief) & R. M. Lerner (Volume Editor), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (стр. 89-165), 6th Edition. New York: Wiley.

- Case, R. (1992): *The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993): *Talented Teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. (Vol. Ed.) (2006): Theoretical Models of Human Development. У: W. Damon & R. Lerner (Editors-in-Chief) & R. M. Lerner (Volume Editor), *Handbook of Child Psychology*, 6th Ed., Vol. 1: Theoretical Models of Human Development. New York: Wiley.
- Darwin, Ch. (1877): A Biographical Sketch of an Infant. *Mind*, 2, 285-294. (<http://psychclassics.yorku.ca/Darwin/infant.htm>, retrieved July 15, 2008)
- Debesse, M. (1970): L'enfance dans l'histoire de la psychologie. У: H. Gratiot-Alphandery & R. Zazzo, (red.), *Traité de psychologie de l'enfant*, vol. 1^{re}: Histoire et généralités (стр. 7-77). Paris: PUF.
- Erikson, E. H. (1976): *Omladina, kriza, identifikacija*. Prevod: Marija Rankov. Tito-grad: NIP „Pobjeda“. (Ориг. изд.: „Identity: Youth and Crisis“, Norton, New York, 1968)
- Fischer, K. W. (1980): A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 37, 477-531.
- Frojd, S. (1979). Tri rasprave o seksualnoj teoriji. У: *Odabrana dela Sigmunda Frojda*, knjiga četvrta (стр. 5-118). Peto izdanje. Novi Sad: Matica srpska.
- Goulet, L. R. & Baltes P. B. (Eds.) (1970): *Life-Span Developmental Psychology: Research and Theory*. New York: Academic Press.
- Höhn, E. (1959): Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichsten Ansätze. У: H. Thomae (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (стр. 21-45). Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe.
- Hothersall, D. (2002): *Povijest psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap (ориг. изд.: „History of Psychology“, 3rd ed., McGraw-Hill, New York, 1995).
- Jung, K. G. (2006): *Arhetipovi i razvoj ličnosti*. Priredio Žarko Trebešanin. Beograd: Prosveta.
- Kolberg, L. (1986): Dete kao filozof morala. У: I. Ivić & N. Havelka (urednici), *Proces socijalizacije kod dece*: Izabrani radovi (стр. 51-63). Drugo izdanje. Prevela s engleskog Nada Ignjatović-Savić. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Komenski, J. A. (1997): *Velika didaktika*. Prevela s latinskog Darinka Nevenić-Grabovac. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kopaћ, Ж. (2008): *Школе и системи у психологији*. Београд: Досије.
- Kreppner, K. (1998): Vorstellungen zur Entwicklung der Kinder: Zur Geschichte von Entwicklungstheorien in der Psychologie. У: H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (стр. 122-146). Bern: Verlag Hans Huber.
- Lehr, U. & Thomae, H. (Hrsg.) (1987): *Formen seelischen Alterns: Ergebnisse der Bonner Längsschnittstudie (BOLSA)*. Stuttgart: Enke.
- Lewis, M. & Miller, S. M. (Eds.) (1990): *Handbook of Developmental Psychopathology: Perspectives in Developmental Psychology*. New York: Plenum Press.

- Lindenberger, U. (2007): Historische Grundlagen: Johann Nicolaus Tetens als Wegbereiter des Lebensspannen-Ansatzes in der Entwicklungspsychologie. У: J. Brandstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (стр. 9-33). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (1999): Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Life-Span Psychology): Johann Nicolaus Tetens (1736-1807) zu Ehren. *Zeitschrift für Psychologie*, 207, 299-323.
- Lück, H. E. (1996): *Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart – Berlin – Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Mekgark, H. (1978): *Razvoj i promena*. Beograd: Nolit (ориг. изд. 1975. год.)
- Miler, F. L. (2005): *Istorija psihologije*. Preveo s francuskog Dušan Janić. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Миочиновић, Јб. (2002). *Пујажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Parke, R. D. & Clarke-Stewart, K. A. (2003): Developmental Psychology. У: I. B. (Editor-in-Chief) & D. K. Freedheim (Volume Editor), *Handbook of Psychology*, Vol. 1: History of Psychology (стр. 205-221). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004): *Entwicklungswissenschaft*. Berlin: Springer.
- Pijaže, Ж. (1977): *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Pijaže, Ж. & Inhelder, B. (1990): *Psihologija deteta* (Prevela Tatjana Ilić). Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Pijaže, Ж. & Inhelder, B. (1996): *Intelektualni razvoj deteta: izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Preyer, W. (1882): *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*. Leipzig: Th. Grieben's Verlag (L. Fernau).
- Radonjić, S. (1999): *Uvod u psihologiju: struktura psihologije kao nauke*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reinert, G. (1982): Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie. У: H. Balmer (Hrsg.), *Geschichte der Psychologie, Band 2: Entwicklungslinien zur wissenschaftlichen Psychologie* (стр. 178-212). Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (1993): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2000): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.
- Schaie, K. W. (1996): *Adult Intellectual Development: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Cambridge University Press.

- Schönplflug, W. (2004): *Geschichte un Systematik der Psychologie: Ein Lehrbuch für das Grundstudium*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Schraml, W. J. (1990): *Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie*, Siebte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Smiljanić, V. (1991): *Razvojna psihologija*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Sontag, L. W. (1941): Significance of Fetal Environmental Differences. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 42, 996-1003.
- Sontag, L. W. (1966): Implications of Fetal Behavior and Environment for Adult Personalities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 134, 782-786.
- Spelt, D. K. (1965): The Conditioning of the Human Fetus in Utero. У: R. C. Teevan & R. C. Birney (Eds.), *Readings for Introductory Psychology* (стр. 118-125). New York – Chicago – Burlingame: Harcourt, Brace & World (Прештампано из: *Journal of Experimental Psychology*, 1948, Vol. 38, 338-346).
- Steinberg, L. (2001): Adolescent Development, Theories of. У: N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1, стр. 102-105. Amsterdam, etc.: Elsevier Science Ltd.
- Stevanović, B. P. (2000): Razviće dečje inteligencije i beogradska revizija Bine-Simonove skale. У: *Izabrana dela*, tom III (*Inteligencija i njen razvoj*, стр. 62-199). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Subotnik, R. F. & Arnold, K. D. (2000): Addressing the Most Challenging Questions in Gifted Education and Psychology: A Role Best Suited to Longitudinal Research. У: K. A. Heller, F. J. Möns, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2nd Edition (стр. 243-251). Amsterdam, etc.: Elsevier.
- Ulich, D., Bösel, R. M. (2005): *Einführung in die Psychologie*, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Terman, L. M. (1965): The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent. У: Teevan, R. C. & Birney, R. C. (Eds.), *Readings for Introductory Psychology* (стр. 126-135). New York – Chicago – Burlingame: Harcourt, Brace & World.
- Vigotski, L. S. (1996): *Sabrana dela*, I-VI. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Werner, H. (1953): *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Dritte, umgearbeitete Auflage. München: J. A. Barth (прво изд. 1926).
- Wozniak, R. H. (2005): James Mark Baldwin. У: B. Hopkins et al. (Eds.), *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (стр. 515-516). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Žakar, R. (2000). *Frojd. S francuskog prevela Ana A. Jovanović*. Zemun: Biblioteka XX vek; Beograd: Plato (ориг. изд.: Jaccard, R., „Freud“, PUF, Paris, 1997).
- Шпрангер, Е. (1938): *Психологија младалачког доба*. Превео с немачког седамнаестог издања др Вој. П. Младеновић. Београд: Геца Кон.

Штерн, В. (1938): *Психологија раног детињства до навршетка шесте године живота*. Превели с немачког шесто издање др Марија и Радмило Вучић. Београд: Геца Кон.

Aurel A. Božin, Ph. D., Belgrade

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: HISTORICAL OVERVIEW OF ONE FUNDAMENTAL PSYCHOLOGICAL DISCIPLINE

Summary

The paper is a historical overview of developmental psychology (DP). The introductory part deals with three important reasons for learning more about the topic, e.g. better understanding of present state and anticipation of future events, connection between DP and historical methods and intellect, establishing 'developmental' framework for better insight into a significant contribution of some particular author or its nature and importance. Rainer divides the history into four stages: 1) preliminary - from ancient times until the 18th century, 2) starting or initial stage – from the end of the 18th until the end of the 19th century, 3) stage of establishment and specialization – from the end of the 19th century until 30-ties of the 20th century, 4) integration stage – from 40-ties of the 20th century until now. The main part of the paper presents the historical overview of developmental psychology which follows the mentioned stages, some elements of biography and problem-solution approach. The final part of the paper is focused on general issues considering history of DP.

Key words: developmental psychology, history of developmental psychology, the significance of learning history of developmental psychology, models of history of psychology

Д-р Аурел А. Божин, Белград

РАЗВИВАТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОДНОЙ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Резюме

Настоящая работа является обзором истории развивательной психологии (РП). В вводной части кроме другого, автор подчёркивает три важные причины для ознакомления с этой историей (лучшее понимание настоящей обстановки и

возможность предвидения того, что вернее всего произойдёт в скором будущем; взаимосвязь РП с „историческими методами и духом“; усвоение временной „развивательной“ рамки для лучшего понимания вклада определённых учёных, то есть природы и значения того вклада). По Г. Райнерту история РП разделяется на четыре этапа, фазиса: 1) прелиминарная (с Антического периода до конца 18 века); 2) первичный или инициальный фазис (с конца 18 века до конца 19 века); 3) фазис установления и специализации (с конца 19 века до 30-ых годов прошлого века); 4) фазис интегрирования (с сороковых годов 20 века до наших дней). В центральной части работы автор представляет историю РП исходя из такого разделения, такой классификации и применяя хронологический подход с элементами биографического и проблемного. В заключительной части работы автор указывает на некоторые общие вопросы в связи с рассмотрением истории РП.

Опорные слова: развивательная психология, история РП, значение ознакомления с историей РП, модели истории психологии

СТИЛОВИ ПРЕВЛАДАВАЊА АВЕРЗИВНИХ ЕМОЦИЈА У РАНОЈ АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ¹

Резиме

У циљу утврђивања преферираног стила превладавања аверзивних емоција (стида, беса, страха и туге) код деце узраста 11-13 година, спроведено је истраживање на узорку од 397 испитаника, ученика неколико новосадских основних школа. Резултати показују да се испитаници опредељују за неконструктивне стратегије превладавања емоције стида, док се у случају емоција туге, беса и страха чешиће примењују конструктивне стратегије превладавања. Такође су утврђене и полне разлике: девојчице се чешиће опредељују за тражење подршке као стратегије превладавања, док дечаки чешиће прибегавају неконструктивним стратегијама.

Кључне речи: стратегије превладавања, конструктивне стратегије превладавања, неконструктивне стратегије превладавања, аверзивне емоције

Процес превладавања је првобитно био сагледаван као стабилна, релативно трајна карактеристика особе (Naan 1977; Vaillant 1977, према: Зотовић 2004). Међутим, савремени аутори посматрају превладавање као динамичан процес, који се мења током времена у складу са објективним захтевима и субјективном проценом ситуације.

Тако Лазарус и Фолкманова превладавање дефинишу као „трајно променљиво когнитивно и бихевиорално настојање излагања на крај са специфичним спољашњим и (или) унутрашњим захтевима, који су процењени као оптерећујући, или као толико тешки да превазилазе ресурсе (могућности) којима особа располаже“ (Лазарус, Folkman 2004).

Веома је важно водити рачуна о следећим чињеницама када се разматра проблем превладавања: а) превладавање није само завршен, „успешан“ акт –

¹ Рад је настао као део пројекта „Породица као вредност у друштву у процесу транзиције“ који подржава Покрајински Секретаријат за науку и технолошки развој.

превладавањем се сматра сваки учињени напор; б) тај напор не мора бити видљив у понашању, већ може бити учињен на когнитивном плану; ц) когнитивна процена ситуације као стресне је неопходан услов за почетак процеса превладавања (према: Зотовић 2004).

Постоји веома велики број начина превладавања стресних ситуација, као и покушаја да се они исправно класификују. Заправо, велики број истраживача трага за неким мањим бројем основних димензија превладавања. Ове димензије се обично називају стилови превладавања и дефинишу се као „личне тенденције да се реагује на уобичајен или префериран начин у различитим стресним ситуацијама које имају сличне основне карактеристике“ (Зотовић, 2004, стр. 12) Класификације процеса превладавања које ћемо у литератури најчешће сретати су: подела превладавања према функцијама превладавања (*превладавање усмерено на проблем и превладавање усмерено на емоције*) и подела превладавања према фокусу пажње (*активне и избегавајуће стратегије*):

1. Превладавање усмерено на емоције састоји се из процеса усмерених на ублажавање емоционалних реакција и укључује реакције попут избегавања, минимализирања, удаљавања, селективне пажње, позитивних поређења и проналажења позитивних вредности у негативним догађајима. С друге стране, стратегије усмерене на проблем усмерене су на олакшавање стресне ситуације – дефиницију проблема, проналажење алтернативних солуција, вагање алтернатива с обзиром на њихову цену и корист, одабир неке од њих и деловање. Овако дефинисане сличне су стратегијама које се користе за решавање проблема. Међутим, док решавање проблема укључује објективан, аналитички процес који је усмерен примарно на околину, суочавање усмерено на проблем укључује и стратегије усмерене према унутра (према: Лазарус, Фолкман 2004). Преминација једне од две описане категорије зависи делом од личног стила, а делом од врсте стресног догађаја. Уколико се стресни догађај перципира као контролабилан, чешће је прибегавање на проблем оријентисаних стратегија, а уколико процењујемо стресор као неконтролабилан, пре ћемо користити на емоције оријентисане стратегије.
2. Активне стратегије обухватају бихевиоралне или емоционалне напоре усмерене на промену самог стресора или начина размишљања о њему (нпр. активно превладавање, планирање активних техника превладавања), док избегавајуће стратегије воде у активности (нпр. конзумирање алкохола и дрога) или ментална стања (нпр. повлачење, сањање, спавање) која нас чувају од директног излагања стресном догађају.

Сем претходно описаних, постоје још многи покушаји груписања стратегија превладавања концепирани на бази различитих критеријума (видети у: Зотовић 2004).

Тако, на пример, Бренер и Саловеј (Brenner, Salovey 1997) сматрају да се ове стратегије простиру дуж два континуума: од спољашњих ка унутрашњим, и

од групних ка самосталним стратегијама. На крајњој тачки спољашњег континуума су стратегије које укључују промену нечијег понашања или околине (нпр. физичко вежбање ради смањења анксиозности), док су на крају унутрашње стратегије које укључују промену унутрашњег искуства (замена негативних мисли позитивнима). Групне стратегије су оне које укључују друге људе, а самосталне стратегије су оне које користи сам појединац.

Поменути аутори наводе три тренда везана за узраст: а) деца се током развоја све чешће служе унутрашњим стратегијама регулације емоција; б) све чешће се служе самосталним стратегијама (без туђе помоћи); ц) повећава се њихова способност разликовања између контролабилних и неконтролабилних стресора, те њихово делотворно повезивање стратегија са стресором. Резултати њиховог истраживања показују да се старија деца све чешће користе когнитивним стратегијама (или унутрашњим, како их они називају; или стратегије усмерене на емоције, како их називају неки други истраживачи – нпр. Лазарус, Folkman 2004), док учесталост коришћења бихевиоралних стратегија (спољних или на проблем усмерених) остаје сразмерна током целог развоја. Они су, такође, нашли и полне разлике: девојчице се чешће него дечаци ослањају на друштвену подршку у превладавању стресних ситуација; оне се чешће служе регулацијом усмереном на емоције него дечаци; а дечаци су склонији употреби телесне активности при регулацији емоција него девојчице (Brenner, Salovey 1997).

Развој стилова превладавања

Већина истраживача сматра да су емоционална регулација, те с њом повезани процеси превладавања развојни феномени, те да су као такви, производ индивидуалних разлика међу децом, али и контекста у којем се дете развија, пре свега утицаја родитеља.

Родитељски утицаји на развој стилова превладавања уопштено се могу поделити на посредне и непосредне (видети у: Петровић 2007). На пример, мајка која дуго чека пре него што интервенише када је дете екстремно узнемирено појачава раст интензивног дистреса код детета, што ће довести до тога да ће у будућности мајка морати да улаже већи напор како би умирила дете, као и до тога да дете неће научити да се само смири.

Родитељи подстичу и когнитивне стратегије превладавања рефокусирањем пажње (када је дете узнемирено, мајка ће му одвратити пажњу неком интересантном играчком, што ће дете касније само чинити). Бебе које су спремније да дистрахују пажњу са узнемиравајућег стимулуса мајке описују као мање плашљиве, мање склоне реакцијама беса и као децу која се лако утеше и смире (Berk 2000).

Неке специфичне технике регулације емоција уче се директно од родитеља. Деца мајки које су користиле инструменталне, когнитивне и дистракционе технике за регулацију сопствених емоција су такође била склона коришћењу истих стратегија.

Важан задатак у периоду одојчета је да дете научи како да регулише своју активност, смењивањем периода напрезања и одмора, како би било што ефикасније у решавању проблема. Тешкоће у реализацији овог циља корелирају са сличним проблемима у средњем детињству (према: Зотовић 2004)

Развој носи са собом и нове могућности превладавања: на крају прве године детета, пузање и ходање омогућавају детету да регулише своје емоције удаљавањем или приближавањем одређеним стимулусима. Слично томе, говор ће омогућити детету да саопшти своја осећања, да разуме повратну информацију и да процесуира каузалне везе између догађаја и емоција што ће му помоћи у одабиру стратегије превладавања (видети у: Петровић, Гријак 2005).

У предшколском добу расте свесност о неопходности стратегија превладавања. Денхамова (Denham 1998) сматра да развој независних емотивно регулаторних стратегија у предшколском узрасту јесте функција когнитивног развоја и социјализације. Утицај когнитивног развоја она види у следећем:

1. пораст броја емоција које дете може да разуме,
2. пораст броја и врста стратегија превладавања,
3. способност детета да свесно модификује своје емоције путем:
 - емоционалних правила („велика деца не плачу када мама и тата нису ту“),
 - правила за изражавање емоција (не смем показати ову емоцију, или ћу је показати на овај начин),
 - правила превладавања („када се бојиш, певај омиљену песмицу да одвратиш себи пажњу“).

На каснијем предшколском узрасту, дете је у стању да уочи да су неке стратегије ефикасније у одређеним ситуацијама или код неких особа, док су друге стратегије ефикасније у другим ситуацијама и код других особа. Поједини аутори наводе да предшколска деца у неконтролабилним ситуацијама (нпр. медицински прегледи) користе стратегије избегавања, док се у социјалним и академским ситуацијама (нпр. полазак у школу) служе на проблем усмереним и приступајућим стратегијама (Fields, Prinz 1997; према: Зотовић 2004).

Са поласком у школу, превладавање постаје ситуационо специфично. Школско дете различите стратегије користи у сусрету са академским проблемима (нпр. когнитивна реструктурирација), у односу на стратегије превладавања социјалних проблема. Исто тако, дете ће модификовати своје стратегије у односу на особу са којом је у интеракцији (Петровић 2007; Зотовић 2004). Тако ће школско дете различито превладати осећање беса ако је у питању наставник, односно вршњак.

Са узрастом се смањује учесталост коришћења социјалне подршке, с тим да млађа деца у већој мери траже подршку од вршњака, док се старија деца поново окрећу родитељима (Алтсцхулер, Рубле 1989, према: Зотовић 2004).

У адолесценцији се слика мења: адолесценти ће у већој мери тражити подршку од вршњака, а у мањој мери од родитеља и других одраслих особа. Такође, захваљујући когнитивном напретку, чешће се користе стратегије усмерене на проблем које постају све комплексније и разноврсније.

Сарнијева (Saarni 1997; 1999) је истражујући које стратегије превладавања негативних емоција деца узраста од 6 до 12 година сматрају најкориснијим, дошла до закључка да су најчешће коришћене следеће стратегије:

1. стратегије решавања проблема (систематско настојање да се проблем реши)
2. тражење подршке (тражење помоћи, подршке и утехе од других)
3. дистанцирање или избегавање (издвајање из стресне ситуације)
4. интернализација (самооптуживање, анксиозно и забринуто понашање)
5. екстернализација (оптуживање других, агресивно понашање).

Додатне стратегије које се обично називају на емоције усмерене стратегије су варијанте дистанцирања или интернализирајућих процеса или се чак сматрају одбрамбеним механизмима (Murphy 1970; Schibuk et al. 1989, према: Saarni 1999), при чему су прве три адаптивније него последње три. То су:

1. супституција или дистракција од ситуације или осећања,
2. реструктурирања или редеофинисање негативног контекста или негативне емоције,
3. когнитивно „отупљивање“ или стратегија тражења додатних информација (што би било слично репресији и сензитизацији),
4. избегавање негативног контекста или емоције,
5. порицање негативног контекста или емоције
6. дисоцијација селфа.

Ове стратегије деца чешће користе у ситуацијама када немају контролу над спољашњим околностима. Дobar пример за то је подвргавање непријатној медицинској процедури, када је једино што можемо контролисати – начин на који видимо (евалуирамо) медицински третман.

У свом истраживању, Сарнијева је дошла до закључка да деца најчешће бирају стратегију решавања проблема када осећају стид или бес; тражење подршке када се осећају тужнима, а обе ове стратегије када осећају страх.

Уочена су два општа обрасца у вези са узрастом: што су деца старија, то имају више алтернатива у превладавању емоција у стресним ситуацијама и постају способнија за коришћење се когнитивних стратегија превладавања у ситуацијама над којима немају контролу. Разлог томе је све већа когнитивна зрелост: а) способност тачне процене контролабилности ситуације; б) способност вољне дистракције мисли на нешто што је мање стресно, ц) способност служења симболичким мишљењем на начине који мењају важност неког стресног догађаја или ситуације, д) способност разматрања ситуације с различитих аспеката, а тиме и размишљања о разним решењима проблема (Saarni 1999).

Сарнијева сматра да негде око десете године дете већ има развијене и формиране емоционално регулаторне технике. (Saarni 1999; 1997).

Многи фактори доприносе избору коришћења различитих стратегија превладавања код деце, укључујући ту и врсту самог стресора, атрибуцију узрока догађаја, перцепцију контролабилности догађаја, узрастне специфичности итд.

Циљ истраживања који приказујемо у овом раду био је да утврдимо начине на које дете адолесцентског узраста превладава емоције које доживљава као аверзивне, и да ли евентуално постоје полне разлике унутар овог процеса.

Предмет и циљеви истраживања

Као један од најбитнијих развојних задатака у периоду уласка у адолесценцију, истиче се постизање прихваћености унутар вршњачке групе, а способност регулисања емоција утиче на квалитет социјалне интеракције (Denham 1998; Eisenberg 1997; Saarni 1999). Слабо развијена регулација емоција често је повезана са агресивним понашањем, смањеном толеранцијом на фрустрацију, ниским нивоом кооперативности и просоцијалног понашања, као и са бројним психопатолошким поремећајима.

Тако, Ајзенбергова и сарадници (Eisenberg et al. 1993) су показали да је конструктивни стил превладавања негативних емоција код деце (по исказу наставника) у позитивној корелацији са њиховим социјалним статусом, док је агресивно понашање као стил превладавања био у негативној вези са социјалним статусом.

И деца описују одбачене вршњаке као агресивније. Одбачена деца, посебно дечаци, су много агресивнији од деце са просечним социјалним статусом, док су популарна деца мање агресивна од просечне (Coie & Dodge 1988).

Основни предмет овог истраживања је утврђивање стила превладавања најчешћих аверзивних емоција у периоду уласка у адолесценцију, тачније, код деце узраста 11–13 година, као и утврђивање евентуалних полних разлика у стиловима превладавања.

Узорак

Узорак у овом истраживању 397 испитаника – ученика V и VI разреда новосадских основних школа. Подаци о полу и старости дати су у табели 1.

Табела 1 – опис узорка

Старост у годинама	Дечаци	Девојчице	Укупно испитаника	Проценат
11	85	101	186	46.9%
12	97	86	183	46.1%
13	16	12	28	7.1%
Укупно	198 (49.9%)	199 (50.1%)	397	100.0

Коришћени инструмент

У истраживању је коришћен Задатак превладавања аверзивних емоција (Saarni 1997).

Задатак се састоји из 4 приче прилагођене децем узросту које индукују једну од следећих аверзивних емоција: стид, туга, бес и страх.

Аутор наводи да су приче презентоване групи студената који су имали следеће задатке: да препознају која је емоција изазвана (слагање међу судијама се кретало од 84% до 100%), затим да процене интензитет изазване емоције ($M=4,25$, $SD=0.7$ на скали од 1 до 5) и на крају, да оцене степен афилијације међу јунацима у причи ($M=3,45$, $SD=0,81$ на скали од 1 до 5).

Аутор сматра да свака од ових контекстуалних варијабли може имати утицаја на одабир стратегије превладавања.

Тематски садржај прича је потпуно неутралан, а лична имена и заменице су модификоване у зависности од пола испитаника (за испитанике женског пола коришћена су женска имена, а за испитанике мушког пола мушка имена и одговарајуће заменице).

На крају приче је јасно презентовано емоционално стање главног јунака (стид, туга, бес или страх).

Након читања приче, од испитаника се тражи да промисли шта би главни јунак у причи требало да уради, а затим изабере један од понуђених одговора. Понуђени одговори представљају различите начине превладавања одређене аверзивне емоције, и то: тражење подршке, решавање проблема, дистанцирање, интернализација и екстернализација.

С обзиром да приче провоцирају различите емоције, оне су анализиране посебно. Статистичка значајност разлика међу групама, с обзиром на учесталост различитих стилова превладавања, тестирана је методом χ^2 теста.

Резултати

И Најчешће коришћене стратегије превладавања аверзивних емоција на целом узорку

Стил превладавања емоције стида

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције стида* дати су у табели 2.

Табела 2 – Основни статистички параметри варијабле *стил превладавања емоције стида*

Изабрана стратегија	Тражење подршке	Решавање проблема	Дистанцирање	Интернализација	Екстернализација	Укупно
Фреквенција	69	52	97	9	170	397
Проценат %	17.38	13.1	24.43	2.27	42.82	100%

Применом χ^2 теста, добијен је следећи резултат: испитаници статистички значајно чешће бирају стратегију екстернализације у превладавању емоције стида ($\chi^2=180,519$, $p<0.1$).

Стил превладавања емоције туге

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције туге* дати су у табели 3.

Табела 3 – Основни статистички параметри варијабле *стил превладавања емоције туге*

Изабрана стратегија	Тражење подршке	Решавање проблема	Дистанцирање	Интерна-лизација	Екстерна-лизација	Укупно
фреквенција	246	115	11	19	6	397
Проценат %	61.97	28.97	2.77	4.78	1.51	100%

Применом χ^2 теста, добијен је следећи резултат: испитаници статистички значајно чешће бирају стратегију тражења подршке у превладавању емоције туге ($\chi^2= 538,252$, $p<0.1$).

Стил превладавања емоције беса

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције беса* дати су у табели 4.

Табела 4 – Основни статистички параметри варијабле *стил превладавања емоције беса*

Изабрана стратегија	Тражење подршке	Решавање проблема	Дистанцирање	Интерна-лизација	Екстерна-лизација	Укупно
фреквенција	65	282	6	34	9	396
Проценат %	16.41	71.21	1.5	8.58	2.3	100%

Применом χ^2 теста, добијен је следећи резултат: испитаници статистички значајно чешће бирају стратегију решавања проблема у превладавању емоције беса ($\chi^2=679,859$, $p<0.1$).

Стил превладавања емоције страха

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције страха* дати су у табели 5.

Табела 5 – Основни статистички параметри варијабле *стил превладавања емоције страха*

Изабрана стратегија	Тражење подршке	Решавање проблема	Дистанцирање	Интернализација	Екстернализација	Укупно
фреквенција	77	285	22	6	6	396
Проценат %	19.5	71.96	5.5	1.52	1.52	100%

Применом χ^2 теста, добијен је следећи резултат: испитаници статистички значајно чешће бирају стратегију решавања проблема у превладавању емоције страха ($\chi^2=711.449$, $p<0.1$).

II Полне разлике у коришћењу стратегија превладавања аверзивних емоција

За потребе анализе, а с обзиром на то да одабир стратегија дистанцирања, интернализације и екстернализације био веома ниско фреквентан у све 4 приче, категорије ових стилова превладавања сажете су у категорију названу *неконструктивне технике превладавања аверзивних емоција*.

Стратегије тражења подршке и решавања проблема, иако се могу објединити под заједнички назив „конструктивне технике превладавања“ нису сажимане, ради добијања финијих разлика између испитаника.

Стил превладавања емоције стида

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције стида* дати су у табели 6.

Табела 6 – резултати група испитаника по варијабли *стил превладавања емоције стида*

Изабрана стратегија	Тражење подршке		Решавање проблема		Неконструктивно превладавање		Тотал
Пол	м	ж	м	ж	м	ж	
фреквенција	25	44	26	26	147	129	397
Проценат %	6.3	11.08	6.55	6.55	37.03	32.49	100%

Применом χ^2 теста добијен је резултат који указује на то да постоји разлика међу групама испитаника у учесталости различитих стилова превладавања емоције стида.

Разлика међу групама се састоји у томе што испитаници женског пола значајно чешће користе стратегију тражења подршке ($\chi^2=6.217$, $p=.013$) и значајно ређе неконструктивне стратегије ($\chi^2=4.155$, $p=.042$) у превладавању емоције стида од испитаника мушког пола.

Стил превладавања емоције туге

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције туге* дати су у табели 7.

Табела 7 – резултати група испитаника по варијабли *стил превладавања емоције туге*

Изабрана стратегија	Тражење подршке		Решавање проблема		Неконструктивно превладавање		Тотал
Пол	м	ж	м	ж	м	ж	
фреквенција	114	132	62	53	22	14	397
Проценат %	28.71	33.25	15.62	13.35	5.54	3.53	100%

Применом χ^2 теста добијен је резултат који указује на то да не постоји разлика међу групама испитаника у учесталости различитих стилова превладавања емоције туге.

Стил превладавања емоције беса

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције беса* дати су у табели 8.

Табела 8 – резултати група испитаника по варијабли *стил превладавања емоције беса*

Изабрана стратегија	Тражење подршке		Решавање проблема		Неконструктивно превладавање		Тотал
Пол	м	ж	м	ж	м	ж	
фреквенција	32	33	142	140	23	26	396
Проценат %	8.09	8.33	35.86	35.35	5.9	6.56	100%

Добијена вредност χ^2 указује на то да не постоји статистички значајна разлика између мушких и женских испитаника по варијабли *стил превладавања емоције беса*.

Стил превладавања емоције страха

Основни статистички параметри резултата испитаника на варијабли *стил превладавања емоције страха* дати су у табели 9.

Табела 9 – резултати група испитаника по варијабли *стил превладавања емоције страха*

Изабрана стратегија	Тражење подршке		Решавање проблема		Неконструктивно превладавање		Тотал
Пол	м	ж	м	ж	м	ж	
фреквенција	29	48	140	145	28	6	396
Проценат %	7.32	12.12	35.35	36.62	7.07	1.52	100%

Применом χ^2 теста добијен је резултат који указује на то да постоји разлика међу групама испитаника у учесталости различитих стилова превладавања емоције страха.

Разлика међу групама се састоји у томе што испитаници женског пола значајно чешће користе стратегију тражења подршке ($\chi^2=5,584$, $p=.012$). Испитаници мушког пола знатно чешће користе неконструктивне технике превладавања емоције страха ($\chi^2=12.493$, $p=.000$).

Дискусија резултата

Добијени подаци сугеришу да се деца (на нивоу целог испитаног узорка) статистички значајно чешће опредељују за стратегију екстернализације у превладавању емоције стида. Овај налаз је веома интересантан, тим пре што је стид једина емоција где смо добили предоминацију ове стратегије превладавања. С једне стране, стид вероватно јесте једна од најнепожељнијих емоција, посебно у децем узрасту. Дете које је осрамоћено често постаје предмет збијања шала, и овај вид комуникације може постати трајан образац са веома неповољним последицама по дете. Међутим, уколико се дете избори са осећањем стида на неки од конструктивних начина (нпр. шалом на сопствени рачун) постоји већа вероватноћа да ће непријатно задиркивање брже престати. Екстернализацију, ако је схватимо као склоност агресивном понашању, свакако не можемо сматрати конструктивним стилем превладавања. Међутим, пажљивом анализом понуђених одговора у Задатку превладавања емоције стида можемо приметити да одговор који аутор сматра екстернализирајућом стратегијом садржи елементе хумора. Наиме, у причи је описана следећа ситуација: главном јунаку пуцају панталоне пред целом групом вршњака, и он се осећа ужасно постиђеним. На питање која би била најбоља стратегија за превладавање емоције стида, овај одговор гласи: „Па шта, никад нисте видели гаћице? Претпостављам да то значи да своје нисте ни понели!“. Ауторка овог задатка је вероватно циљала на вербалну агресију коју би с правом могли сматрати екстернализирајућом стратегијом. Међутим, у контакту са испитаницима стиче се утисак да је хумористичност одговора варијабла која је најизраженија (најексплицитније приказана). С тим у вези, важно је нагласити да су испитаници из нашег узорка, од свих понуђених стратегија, можда ипак одабирали најконструктивнију стратегију превладавања емоције стида. Свакако да би било интересантно спровести додатно истраживање у циљу расветљења овог питања.

У превладавању емоције туге, већина испитаника из узорка определила се за стратегију тражења подршке, што је у складу са налазима претходних студија (Saarni 1997).

Стратегије решавања проблема су статистички значајно чешће биране у превладавању емоција беса и страха. И овај налаз је у складу са другим истраживањима (Saarni 1997).

Уопштено гледано, можемо рећи да испитаници из нашег узорка бирају адаптивне, конструктивне стратегије у превладавању аверзивних емоција. Наглази претходних студија сугеришу да већа когнитивна зрелост узрокује све бољатији репертоар стратегија за превладавање аверзивних емоција, као и да дете негде око десете године већ има формиране емоционално регулаторне технике (Saarni 1997). С обзиром да већина испитаника из нашег узорка има 12 година, могли бисмо закључити да је коришћење одређених стратегија релативно стабилно.

Међутим, треба бити опрезан при генерализацији закључака, с обзиром да је узорак прича у инструменту којим смо испитивали стратегије превладавања аверзивних емоција релативно мали (4 приче) и везан за врло специфичне ситуације (интеракције са вршњацима). Друго, може се поставити питање у којој мери изабрани начини превладавања одсликавају стварне стилове, односно да ли ће испитаници и у реалним ситуацијама користити изабране стратегије? Свакако да је, уопштено гледано, методологија унутар ове области слабо развијена. Што се тиче инструмента коришћеног у овом истраживању, једна од могућности била би повећање узорка ситуација (тј. прича) којим би се процењивала доминантна техника превладавања, и наравно, провера добијених резултата „*in vivo*“, што би подразумевало спровођење додатних опсервација унутар вршњачког контекста.

Добијене су и интересантне разлике у одабиру стратегија превладавања између испитаника мушког и женског пола. Девојчице значајно чешће прибегавају тражењу подршке у превладавању стида и страха него дечаци. Дечаци се, у односу на девојчице, значајно чешће опредељују за неконструктивне стратегије у превладавању емоције стида и страха. Везано за коришћење стратегија у превладавању емоција туге и беса нису добијене статистички значајне разлике међу половима.

Податак да су девојчице склоније тражењу подршке у превладавању аверзивних емоција потврђен је у већем броју студија (Jung 1995; Downe-Wamboldt, Melanson 1995, према: Лацковић-Гргин 2004). У тумачењу овог налаза склони смо тврђењу да различита социјализација полних улога овде игра главну улогу. Да ли је једнако легитимно за дечаке и за девојчице тражити помоћ? Да ли су аверзивне емоције приватна или јавна ствар?

Утврђено је да се већина људи не усуђује да тражи подршку због страха да ће бити перципирани као некомпетентни, слаби и зависни (Hill 1991, према: Лацковић-Гргин 2004). Извесни аутори су мишљења да је код особа женског пола тај страх мањи – оне се мање плаше да ће тражењем подршке код других изазвати слику о себи као слабима и неадекватнима, и из тог разлога су склоније тражењу социјалне подршке од мушкараца (према: Лацковић-Гргин 2004).

Особе женског пола уопштено имају позитивнији став према тражењу и примању социјалне подршке. За разлику од њих, мушкарци се сматрају слабије прилагођенима кад другима открију своје личне проблеме (Olson, Schultz 1994, према: Лацковић-Гргин 2004).

Свакако да тражење помоћи и подршке представља врсту отвореније манифестације беспомоћности, те се из тог разлога испитаници мушког пола из нашег узорка нису често опредељивали за ову стратегију. Насупрот томе, они чешће бирају неконструктивне стратегије (дистанцирање, интернализацију и екстернализацију) за превладавање стида и страха, вероватно као начин да се прикрије јавно изражавање емоција која су „типично феминине“.

Закључак

Узорак испитаника коришћен у овом истраживању налази се у животном периоду који се најчешће назива „рана адолесценција“. Реч је у самој тачки уласка у веома буран период промена – време криза, али и великих развојних могућности. Као једна од најважнијих карактеристика периода адолесценције истичу се промене унутар социјалне мреже. Најважнији развојни задатак овог доба је постизање прихваћености од стране вршњачке групе. Детету највећи проблем представља презентовање пред групом, а основни циљ је не бити одбачен од стране вршњака (Goldstein et al. 2001). На овом узрасту деца формирају групе које се разлику по социјалном статусу (Hartup 1984), а као највећу вредност истичу чланство унутар вршњачке групе.

Отуда не чуде налази великог броја ранијих студија које говоре у прилог чињеници да је група вршњака (тачније, вршњачке интеракције) највећи извор стреса за младе (Лацковић-Гргин 2004), а од тога како ће дете одреаговати на извесне стресне ситуације, у многоме зависи његов даљи статус унутар вршњачке групе. Управо у томе лежи велики значај познавања феномена превладавања, с обзиром да он има велику улогу у процесу обликовања последица стреса. И како сматрају неки савремени аутори (нпр. Зотовић 2004), међу чиниоцима од којих зависе последице стресног искуства, превладавање је компонента на коју је најлакше утицати путем превентивних и других интервентних мера, и то на најразличитијим нивоима – од појединца до групе.

Литература

- Berk, L. (2000). *Child Development*. Usa: Allyn and Bacon.
- Brenner, E. M., Salovey, P. (1997). Regulacija emocija u detinjstvu: razvojna, interpersonalna i individualna obilježja. U: Salovey, P., Brenner, D. J. (ur.): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb, Educa.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815–829.
- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, The Guilford Press.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418–1438.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68: 2, 295–311.
- Lacković-Grgin, K. (2004). *Stres u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Петровић, Ј., Гријак, Ђ. (2005). *Улога говора у развоју емоционалних способности*. Педагошка стварност 7-8, 621–632.
- Петровић, Ј. (2007). *Емоционални темељи социјалне компетенције*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21:1, 45–63.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Зотовић, М. (2004). Превладавање стреса: концептуална и теоријска питања са становишта трансакционистичке теорије. *Психологија* 37 (1), 5–32.

Jelica Petrović, M.A., Novi Sad

DIFFERENT APPROACHES IN HANDLING NEGATIVE EMOTIONS IN EARLY ADOLESCENCE

Summary

The research was carried out on the sample of 397 examinees, pupils attending several primary schools in Novi Sad due to find a preferable approach in handling negative emotions e.g. shyness, anger, fear and sorrow, for children from 11 to 13. The obtained results show that examinees choose non-constructive strategies of handling shyness, and constructive ones for overcoming sorrow, anger and fear. The research showed gender differences, e.g. the girls more often need support while the boys prefer non-constructive strategies.

Key words: handling strategies, constructive strategies, non-constructive strategies, negative emotions

М-р Елица Петровић, Новый Сад

ОТИЛИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В РАНИЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

С целью открытия самого частотного стиля, способа преодоления отрицательных эмоций (стыда, гнева, страха и печали) у детей с 11 до 13 лет, проведено исследование в котором участвовало 397 учеников из нескольких новисадских школ. Результаты указывают на то что ученики выбирают неконструктивные стратегии в преодолении эмоций стыда, а эмоции печали, гнева и страха чаще всего преодолевают применяя конструктивные стратегии. Также подтверждены и различия между мужским и женским полами: девочки чаще выбирают стратегию преодоления требуя поддержки, а мальчики чаще прибегают к неконструктивным стратегиям.

Опорные слова: стратегия преодоления, конструктивные стратегии преодоления, неконструктивные стратегии преодоления, отрицательные эмоции

Милена Видановић,
наставник разредне
наставе у комбинованом
одељењу у Сурачеву
О. Ш. „Деспот Стефан Лазаревић“
Бабушница

373.3.018.51
UDK 371.311.5
Стручни чланак
Примљен: 28. X 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 206–212.

САВРЕМЕНИ ПРИСТУП НАСТАВИ У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

Резиме

Рад у комбинованом одељењу карактеришу бројне предности, али и неке слабости.

У издвојеном комбинованом одељењу у Сурачеву, недалеко од Бабушнице, успешно су отклоњене многе слабости, карактеристичне за рад у комбинованом одељењу. Слабости су најпре отклоњене спољашњом интервенцијом средине у којој се школа налази, мултимедијалним приступом настави, семинарима стручног усавршавања учитеља, одговарајућом методичком литературом за рад у комбинованом одељењу, развијањем самопоуздања код ученика, сарадњом ученика овог одељења са ученицима старијих разреда, решавањем проблема не-насилном комуникацијом и узајамним поверењем и сарадњом међу децом.

Иницијативом и стваралаштвом учитеља могу се отклонити многе слабости, карактеристичне за рад у комбинованом одељењу.

Кључне речи: комбиновано одељење, настава, предности, слабости, вертикална интеграција, индивидуални рад, индивидуализована настава, систематичност, рационализација, рачунар, мултимедијалне презентације, наставни садржај, анимација, ефекти, активност

Комбиновано одељење је одељење састављено од два, три или четири разреда са којима истовремено ради један учитељ. Термин комбиновано одељење се односи на млађе разреде основне школе (I–IV).

Предности рада у комбинованом одељењу у односу на рад с једним разредом:

- рад са малим бројем ученика пружа велике могућности за **индивидуални рад**;
- **индивидуалним радом и индивидуализованом наставом** у комбинованом одељењу стварају се услови за уважавање и поштовање разлика међу ученицима, за максимално развијање њихових способности, за напредовање према индивидуалном темпу и склоностима;
- самостални рад ученика захтева брже прелажење на **мултимедијални систем наставе и њено модернизовање**;
- код ученика се развија **самосталност и креативност**;
- контрола самосталног рада је **брза и ефикасна**;
- ученици се оспособљавају за **самообразовање**;
- комбиновано одељење је погодна средина за **равномернији и природнији ток у процесу социјализације ученика**;
- комбинација различитих облика рада и перманентна смена директне и индиректне наставе чине наставу **динамичнијом, атрактивнијом и разноврснијом**;
- често понављање наставних садржаја доприноси њиховом **чвршћем повезивању у једну целину**;
- централна тачка наставе је **учење**, а не поучавање.

Дакле, предности рада у комбинованом одељењу су велике и пружају огромне могућности за креативност наставника и ученика. Од великог је значаја што су ученици старијих разреда често у ситуацији да се подсети и обнове оне садржаје који су обрађени претходних година, а ученици млађих разреда су у ситуацији да чују и запамте многе чињенице и појмове којима оперишу ученици старијих разреда. Учитељ у комбинованом одељењу је пре свега саветник, сарадник и организатор рада, а најмање преносилац знања. Ученици су активни у процесу стицања знања и развијању способности, а учитељ само организује и усмерава образовно-васпитни рад.

Поред многих предности, присутне су и неке слабости у раду у комбинованом одељењу.

Слабости рада у комбинованом одељењу у односу на рад с једним разредом:

- сложена организација рада због истовременог реализовања два или више програма;
- нефлексибилност организације рада;
- недостатак директног рада са ученицима;
- честа промена учитеља;
- недовољна оспособљеност учитеља за рад у комбинованом одељењу;
- недовољно разрађен систем стручног усавршавања учитеља (семинари, огледни часови и слично);
- изолованост и недовољна сарадња са матичном школом;

- недостатак одговарајуће методичке литературе за рад у комбинованом одељењу;
- недовољна опремљеност школе наставним средствима и техничким уређајима;
- услови у којима ученици живе и уче.

Слабости рада у комбинованом одељењу приписују се, с једне стране, материјалној сфери, а с друге стране, самој организацији образовно-васпитног рада. Материјално-техничке слабости могу се лако отклонити спољашњом интервенцијом средине у којој се школа налази, а слабости у организацији образовно-васпитног рада организованим приступом у уважавању применљивих решења до којих је дошла педагогија, флексибилнијим законским решењима, поштовању услова у којима ради комбиновано одељење. Такође, многе слабости се могу отклонити и иницијативом и стваралаштвом учитеља. С обзиром на сложеност и специфичност организације часа у комбинованом одељењу, потребно је тражити решења која ће бити адекватнија и рационалнија од постојећих.

Потребно је више систематичности и организованог деловања у решавању бројних проблема који прате рад у комбинованим одељењима. Рад се може значајно унапредити, рационализовати и учинити ефикаснијим функционалнијим планирањем наставних садржаја и флексибилном организацијом образовно-васпитног рада, хоризонталном и вертикалном интеграцијом наставних садржаја, осмишљенијим коришћењем наставних средстава, иницијативом и стваралаштвом учитеља, тражењем решења за конкретне проблеме у настави, бољом материјалном основом образовно-васпитног рада.

У комбинованом одељењу је посебно изражена потреба за интегрисањем програма оних наставних предмета чије садржаје учитељ обавезно реализује на истом часу у свим разредима (вертикална интеграција). Вертикална интеграција пружа довољно могућности за рационалнији приступ планирању рада у комбинованом одељењу. Она омогућава рационално повезивање наставних садржаја на начин који нас осигурава да сличне садржаје у различитим разредима непотребно обрађујемо на неколико часова. Учитељ, истовремено, штеди време и енергију и не расипа их непотребно на две, три или четири сродне јединице. Ради се, наиме, о садржајима различитих наставних предмета који су слични или се међусобно допуњују. При томе сваки наставни предмет и сваки разред задржава своју посебност. Задаци, обим, интензитет и карактер садржаја се прилагођава сваком разреду. Тиме се целовитије и продубљеније изучава градиво, рационално се организује час, а планирање је сврсисходно и усмерено у правцу рационалније организације рада у комбинованом одељењу. Осим вертикалне интеграције, потребно је уважавати још неке принципе рационализације рада. Принципи су следећи: принцип хоризонталне интеграције у планирању и реализацији образовно-васпитних активности, принцип флексибилности, принцип индивидуализације наставног процеса, принцип континуираног праћења индивидуалног развоја и напредовања ученика, принцип ученичке самоактивности, диференцијације и индивидуализације наставног рада и принцип учитељеве креативности и стваралачке (стручне) аутономности.

У издвојеном комбинованом одељењу у Сурачеву, недалеко од Бабушнице, успешно су отклоњене многе слабости, карактеристичне за рад у комбинованом одељењу. У отклањању слабости у самој организацији образовно-васпитног рада допринели су многи семинари стручног усавршавања учитеља, одговарајућа методичка литература за рад у комбинованом одељењу, флексибилност у организацији рада и рационалнији приступ планирању рада применом вертикалне интеграције. Слабости су отклоњене и спољашњом интервенцијом средине у којој се школа налази. Школа је опремљена техничким уређајима (рачунар са штампачем).

Издвојено комбиновано одељење у Сурачеву тренутно броји 3 ученика, распоређена у два разреда (I и IV). Сви ученици су ромске националности. Ови Роми нису васпитно запуштени и показују добре резултате у школи. Најважнији задатак у васпитању, нарочито ромске деце, је подршка самосвојности и истицање да је свако особен и непоновљив, а да разлике узајамно обогаћују. Важно је помоћи деци да формирају позитивну слику о себи, да стекну самопоуздање и да осете да кроз давање другима и примање од других обогаћују своју личност. Континуираним васпитним радом, порасло је узајамно поверење и сарадња међу децом. Проблеми се решавају ненасилном комуникацијом.

Наставу у одељењу у Сурачеву током претходних школских година похађао је већи број ученика (5-7), различите етничке припадности.

Одувек смо настојали да се укључимо у многе активности школе. Врло радо прихватимо дружење са децом старијих разреда наше основне школе. То остварујемо на нашим свечаностима и приредбама. Том приликом позивамо старије ученике на заједничко дружење. Веома је важан заједнички рад ученика различитог узраста и различитих способности. Спајање деце са одраслима испољава интегритет, самосталност и достојанство детета. За децу то представља посебно задовољство, јер том приликом она исказују своје глумачке, музичке и рецитаторске способности пред родитељима, рођацима, мештанима, наставницима и школском управом.

Сарадња наших ученика је остварена и са ученицом партнерске школе из Норвешке. Наиме, 27. 10. 2004. године, наше одељење је посетила ученица из Норвешке. Том приликом је остварена сарадња ученика који говоре различите језике, имају различиту културу, обичаје, веру, услове живота и образовања.

Рад у комбинованом одељењу захтева брже прелажење на мултимедијални приступ настави и њено модернизовање. У овом одељењу настава је модернизована школске 2003/2004. године када је основна школа започела реформу у првом разреду. Ученици првог разреда су у нашој школи изучавали факултативни предмет Веселу информатику. Како би се избегло оптерећивање ученика превозом у Бабушницу на часове Веселе информатике, Месна заједница овог села усмерила је одређена финансијска средства за куповину рачунара. Тиме се значајно подигао квалитет наставе на виши ниво. Настава се осавременила, јер је рачунар био помоћно средство у настави и на свим осталим часовима. Велико интересовање за рад на рачунару показали су и ученици старијих разреда. Осим тога, имали

су и могућност да усвајају неке наставне садржаје уз помоћ ефеката савремене технологије уместо вербалног излагања учитеља. Од тада се настава ученицима приближила и постала занимљивија.

Сада ученици IV разреда у овом одељењу изучавају изборни предмет Од играчке до рачунара. Ученици показују велико интересовање за овај изборни предмет. Овим се постиже и развијање прецизности, уредности и самоконтроле код деце. Међутим, рачунар се примењује и на свим осталим часовима, када се за то укаже потреба.

Примена мултимедијалних презентација дала је позитивне резултете у настави. Показало се да и ученици који спорије напредују у учењу, уз помоћ мултимедијалних презентација (анимираних наставних садржаја на рачунару), много брже и лакше напредују. Наставни садржаји се анимирају ефектима савремене технологије. Избегава се сувопарност и формализам, а отвара се могућност за визуелно представљање апстрактних појмова. Смена различитих активности уз примену савремене технологије доприноси бољој динамичности часа, а самим тим и активирању свих ученика.

Мултимедијалне презентације су намењене за примену на часовима усвајања нових садржаја, на часовима утврђивања стечених знања и на часовима систематизације стечених знања, да би се употпунила и појаснила стечена знања. Неке од њих презентују наставни садржај приказан од уводног до завршног дела часа, неке презентују више наставних садржаја у оквиру једне наставне теме, а неке су дидактички материјал за млађе разреде основне школе из појединих наставних области. У презентацијама се може јасно уочити принцип вертикалне и хоризонталне интеграције, принцип од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом, од конкретног ка апстрактном. Рачунар „комуницира“ са учеником као пријатељ који разуме његове потребе и могућности. Веома је важно што овде може сваки ученик да пронађе нешто што је њему блиско и веома занимљиво. Како ће се све ово презентовати зависи од тренутне ситуације, наставних садржаја и креативности учитеља.

Пракса је показала да настава уз помоћ мултимедијалних презентација доприноси већем степену задовољства ученика и наставника процесом наставе и атмосфером на часу, већој мотивацији, концентрацији и пажњи ученика и већој активности ученика у стицању знања.

Примена рачунара у настави доприноси ефикасности, рационализацији, бољем квалитету наставе, већем интересовању ученика и бољој трајности стечених знања.

Рачунар има праву сврху у комбинованом одељењу. Употребом рачунара, стварају се још бољи услови за уважавање и поштовање разлика међу ученицима, за максимално развијање њихових способности, за напредовање према индивидуалном темпу и склоностима. Учитељ је, пре свега, организатор рада, саветник и сарадник. Комбиновано одељење је погодна и стимулативна средина за развијање самосталности и креативности код ученика, оспособљава ученика за самообразовање, а рачунар то још више подстиче.

Литература

Шпијуновић, Кристивоје (2003): *Рационализација рада у комбинованом одељењу*, Учитељски факултет, Ужице.

Milena Vidanović, Babušnica

MODERN APPROACH IN TEACHING ACTIVITY FOR MIXED CLASSES

Summary

Teaching activity in mixed classes is characterized by numerous advantages and some shortcomings. In a detached mixed class in Suračevo, nearby Babušnica, numerous drawbacks have been overcome. Firstly, there were some external interventions of the school environment, then multimedia was introduced into teaching procedure, teachers took part in teacher training seminars, adequate methodology references were used for advancing teaching activity in mixed classes and developing pupils self-confidence, close cooperation was established between the pupils attending mixed class and those from advanced classes and finally problems were solved through non-violent communication and mutual confidence and cooperation with other pupils.

Teacher's enthusiasm and creativity help overcoming drawbacks which are common when teaching in mixed class.

Key words: mixed class, teaching activity, advantages, drawbacks, vertical integration, individual work, individualized teaching activity, systematization, rationalization, computer, multimedia presentations, teaching contents, animation, effects, activity

Милена Видановић, Бабушница

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В КОМБИНИРОВАННЫХ КЛАССАХ

Резюме

Для работы в комбинированных классах характерны многие преимущества, но и некоторые слабости, недостатки.

В обособленном комбинированном классе в Сурачеве недалеко от Бабушницы успешно устранены многие недостатки, характерные для работы в таких

классах. Недостатки устранены во первых внешним ангажированием среды в которой школа находится, мультимедиаьным подходом процессу обучения, семинарами повышения квалификации учителей; соответствующей методической литературой предназначенной для работы с комбинированных классах, развитием сасуверенности у учеников, путём сотрудничества учеников из этого класса с учениками страших классов, решением проблем коммуникации без насилия и вазимодовериём и сотрудничеством среди детей.

Многие недостатки и слабости могут устранится опираясь на инициативу и творчество самих учителей.

Опорные слова: комбинированный класс, процесс обучения, преимущества, слабости, вертикальная интеграция, индивидуальная работа, индивидуализированный процес обучения, систематичность, рационализация, компьютер, мультимедиаьный показ, учебное содержание, анимация, эффекты, активность

Јелена Павловић, просветни саветник
МПС-Школска управа
Ужице

37.018.51
371.311.5
UDK 373.3(497.11)
Прегледни чланак
Примљен: 3. XI 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 213–227.

МАЛЕ ШКОЛЕ – стање, проблеми, могућа решења –

Резиме

„Мале школе“ имају мање од 15 ученика, карактеристичне су за брдско-планинска подручја Србије. Мада се јављају као одељења у саставу централних (матичних) школа при којима територијално гравитирају, оне и даље имају основне педагошке, социјалне и културне карактеристике самосталних школских јединица, своју логику егзистирања и специфичну институционалну и педагошко-методичку организацију. Оне су трајна одлика наше школске мреже која је једна од најдисперзитивнијих и најуситњенијих у Европи. Циљ и задаци овог истраживања су да опише стање истих на подручју Златиборског округа и предложи неко од могућих решења за унапређивање рада „малих школа“ и њихово рационалније организовање. Без обзира на дугогодишњу тешку ситуацију у малим сеоским заједницама и тзв. неекономичност школа које су у њима, наше истраживање улива оптимизам и наду да се ови животни простори могу ревитализовати, а васпитно-образовни рад у школама учинити адекватнијим и бољим, док се не остваре услови за крупне реформске захвате и системске промене и у овом сегменту.

Кључне речи: „мале школе“, ученици, наставници, одељења, школска мрежа

Увод

„Мале школе“ се јављају као последица сложених демографских кретања и тежње нашег друштва да се школа што више приближи ученицима. Мада се јављају као одељења у саставу централних (матичних) школа при којима територијално гравитирају, оне и даље имају основне педагошке, социјалне и културне карактеристике самосталних школских јединица, своју логику егзистирања и специфичну институционалну и педагошко-методичку организацију.

У школској 2007/08. години редовним школовањем у основним школама на подручју Златиборског округа обухваћено је 25.632 ученика распоређених у 222 школска места и 1.402 одељења. То је веома развијена школска мрежа.

На овај начин конципирана мрежа изразито је биполарна и дели се на релативно мали број градских осморазредних школа са великом ученичком популацијом и велики број уситњених и територијално удаљених малих сеоских школа (осморазредних и четвороразредних).

Пошто је већ забележена вишегодишња тенденција смањивања броја ученика уписаних у I разред, може се очекивати и даља неуједначеност развоја школске мреже и све веће учешће „малих школа“ не само у Златиборском, већ и у другим окрузима у Србији. Проблем „малих школа“, стога, постаје актуелан не само за сеоске средине, већ и за приградске средине.

У оквиру значајних промена у нашем целокупном школском систему покушали смо, да на основу нашег истраживања, укажемо на бројне и сложене проблеме у њиховом раду и нека могућа решења, као подстицај за даље проучавање.

Из овако формулисаног циља проучавања произилазе следећи задаци истраживања:

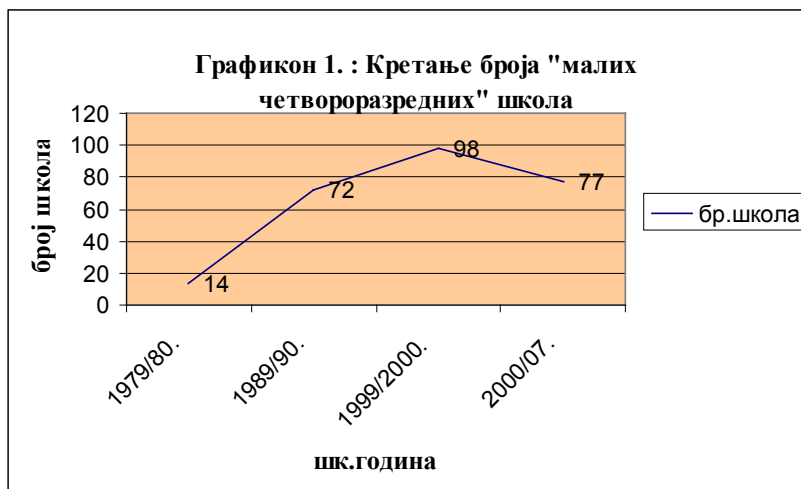
- Утврдити број „малих школа“ на подручју Златиборског округа;
- Сагледати материјалну основу за рад „малих школа“;
- Сагледати организацију рада у „малим школама“;
- Дати предлоге и указати на нека од могућих решења за унапређивање рада „малих школа“ и њихово рационалније организовање.

Сва ова питања осим последњег обухватио је наш упитник за прикупљање података о стању у основним школама на почетку школске 2007/08. године који је упућен директорима основних школа Златиборског округа.

Изношење проблема у овом раду резултат је ауторовог рада у комбинованом одељењу (као учитеља) и вишегодишњег рада у школској управи на пословима стручно-педагошког надзора у млађим разредима основне школе.

1. Број „малих школа“ на подручју Златиборског округа

Прве „мале четвороразредне школе“ у Златиборском округу према резултатима истраживања јављају се 70-тих година у Горњој Касатици и Царичини. У наредних 10 година број „малих школа“ био је седам пута већи и износио је у шк. 1979/80. години 14: Алин Поток, Буђево, Вране, Врбово, Драглица, Ђуришићи, Забава, Зарићи, Мишевићи, Сопотница, Тометино Поље, Церје, Челице, Шалипури. У периоду од шк. 1979/80. до шк. 1989/90. године њихов број расте на 72. У наредних десет година до шк. 1999/2000. број „малих школа“ расте чак на 98, тако да оне чине 62% укупног броја (159) четвороразредних школа. Период до шк. 2007/08. године карактерише смањење броја на 77, што износи 57% укупног броја (136) четвороразредних школа. Кретање броја „малих четвороразредних школа“ приказано је графиком 1.



„Мале осморазредне школе“ јављају се 20-так година касније – шк. 1989/90. у: Високој, Заовинама, Стрмцу, Бучју и Доброселици. За четири године њихов број је два пута већи, па у шк. 1993/94. години имамо, поред наведених и „мале школе“ у: Аљиновићима, Добрачама, Негбини и Рогама.

У шк. 1999/2000. години њихов укупан број износи 17, тако да оне чине 52% од укупног броја (33) осморазредних школа, а у шк. 2007/2008. години број је порастао на 19, што износи 56% од укупног броја (34) осморазредних школа.

Подаци о броју „малих школа“, ученика и одељења дати су табелом 1, а они истовремено потврђују актуелност и значај проблема „малих школа“. Наиме, од 222 школска места у Златиборском округу у шк. 2007/2008. години број „малих школа“ је 96, односно 43 %, што је приказано графиконом 2.



Највише „малих школа“ (од укупног броја школских места у општини) имају општине Прибој (60%), Чајетина (59%) и Пријепоље (58 %). Затим следе општине Косјерић, Нова Варош (53%), Ариље, Бајина Башта (46%). На просеку се налази општина Пожега (35%). Најмањи број „малих школа“ је у општинама Ужице (23%) и Сјеница (21%). (Табела 1).

Наставу у овим школама похађа укупно 992 ученика, односно 4% основношколске популације (25.632 ученика).

Просечан број ученика у „малим четвороразредним школама“ је 7 по одељењу, а у „малим осморазредним“ је 8 по одељењу. (Рачунамо да у „малој“ осморазредној школи има 5 одељења – једно од I–IV и четири одељења од V–VIII разреда).

Четвороразредне школе са најмањим бројем ученика су:

један ученик: Радановци (општина Косјерић), Брајковац, Гостун (општина Пријепоље),

два ученика: Пепељ (општина Бајина Башта), Јелен До (општина Пожега), Кучин, Милошев До, Гојаковићи, Звјезд (општина Пријепоље), Никојевићи (општина Ужице), Гостиље, Жељине (општина Чајетина),

три ученика: Рача, Јагошница (општина Бајина Башта), Доња Добриња (општина Пожега), Заостро, Хер Голеша, Милијеш (општина Прибој), Сопотница, Дивци, Заступ (општина Пријепоље),

четири ученика: Дреновци, Годечево (општина Косјерић), Бесеровина (општина Бајина Башта), Драглица, Доња Бистрица (општина Нова Варош), Забрђе, Челице (општина Прибој), Слатина, Горње Бабине (општина Пријепоље), Драгојловиће (општина Сјеница),

пет ученика: Гривска, Северово (општина Ариље), Јасиковице, Јеловик Заглавак (општина Бајина Башта), Штитково (општина Нова Варош), Рупељево, Годовик (општина Пожега), Крајчиновићи (општина Прибој), Лопиже (општина Сјеница).

На нашем подручју постоји 41 школа са 2–5 ученика и 36 школа са 6–10 ученика, тако да ове „мале школе“ чине скоро 2/3 укупног броја (136) четвороразредних школа. Највише школа са 2 до 5 ученика (59%) налази се на подручју општина Пријепоље, Бајина Башта и Прибој.

Мали број ученика по одељењу карактеристичан је и у предметној настави у сеоским срединама, а близу 10% одељења (V–VIII разреда) има мање од 10 ученика. У таквим осморазредним школама (које су издвојена одељења градских матичних школа) у старијим разредима има у просеку 40-ак ученика, па и мање. Такве школе постоје у свакој општини: Ариље (Добраче – 30 ученика, Бреково – 44 ученика), Бајина Башта (Заовине – 5 ученика, Злодол – 34 ученика), Косјерић (Ражана – 25 ученика), Нова Варош (Бистрица – 35 ученика, Јасеново – 36 ученика, Божегићи – 44 ученика), Пожега (Роге – 15 ученика), Прибој (Забрњица – 16 ученика, Крајчиновићи – 17 ученика), Пријепоље (Аљиновићи – 14 ученика, Доње Бабине – 24 ученика), Сјеница (Тријебине – 37 ученика), Ужице (Рибашевина – 38 ученика, Мокра Гора – 43 ученика, Дрежник – 45 ученика, Биоска – 45 ученика), Чајетина (Јабланица – 34 ученика).

У поменутих школама поједина одељења старијих разреда броје 1, односно 2 ученика (по 1 ученик: Добраче – VII, Висока – VII, Заовине – V, VII, VIII, Забрњица – V, VIII; по 2 ученика: Добраче – VIII, Висока – V, Злодол – VIII, Забрњица – VI, Крајчиновићи – VI, VIII, Рибашевина – V, Јабланица – V, VI разред). Има осморазредних школа које од V–VIII разреда броје до 5 (Заовине), односно 10 ученика (Забрњица). Због тога се дешава да у таква одељења улази и по два и три пута више наставника, него што има ученика. Укупан број „малих школа“ у школској мрежи се стално смањује. Ово се посебно односи на „мале школе“ у којима су одељења комбинована од ученика два разреда. Нека од њих су затворена, а нека претворена у троразредна и четвороразредна. Број четвороразредних комбинованих одељења (неподељених школа) се, и поред тога смањивао. Овај податак посебно забрињава, јер свако затворено четвороразредно одељење значи једну школу мање. Уз стално опадање укупног броја комбинованих одељења у „малим школама“ присутно је опадање броја чистих одељења.

Неке од „малих школа“ нису затворене само због малог броја ученика, већ и због настојања да школска мрежа на одређеном подручју буде што рационалнија и економичнија. Стога су неке општине у Србији 70-тих година прописивале доњу границу ученика која се најчешће кретала у распону од 5-10 ученика. Уколико је број ученика, макар само за један, био мањи од утврђене норме, одељења су затварана.

У периоду од 1970-1997. године у Златиборском округу затворено је 50 четвороразредних школа, а у периоду 1997-2007. године затворено је још 23 школе. Поново је отворено 8 школа.

Показало се, међутим, да је затварање школа један од значајнијих генератора нагативних миграционих токова становништва и депопулације села. „... Одлазак учитеља и гашење школе је знак да је у селу, као друштвеној заједници, крај близу, да га је друштвена заједница препустила на милост и немилост тихог умирања“.¹

Укидањем ових школа заоштрава се и проблем доступности основне школе полазницима. Школа се не само физички удаљава од ученика, већ и психолошки, јер затварањем „малих школа“ нестају „последње оазе и жаришта васпитно-образовног и културног утицаја, не само за децу, већ и за одрасле“.²

Затварање школе отвара нове проблеме: путовање ученика, њихово одвајање од куће, смештај у домове ученика или друге породице, кашњења на часове или изостанак са часова због кашњења или неполаска воза или аутобуса, што се опет одражава на рад и успех ученика. Када се све анализира јасно је да су „школе на точковима“ много скупље од школа са једним учитељем. Стога су израженије тежње да се оне, без обзира на број ученика, сачувају.

Исти подаци и прихваћена политика нам говоре да проблем „малих школа“ није дидактичка категорија која припада неким прошлим временима и која ће

¹ Н. Трнавац: Мале сеоске школе, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992.

² К. Шпијунковић: Организација рада у комбинованом одељењу, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1981.

нестати сама по себи. То је категорија која је у нашој школској мрежи присутна у великом проценту и која ће, с обзиром на перспективе и тенденције миграционих кретања, бити још дуго један од значајнијих организационих облика основног образовања и значајна и трајна карактеристика школске мреже. Стога се као примарни задатак за све оне који се баве проблемом основношколског васпитања и образовања у првом реду друштво, просветне власти и педагоге, намеће потреба тражења нових и флексибилнијих решења и успостављање рационалне, ефикасне и модерне организације рада у „малим школама“. Очигледно је да оне не могу бити организоване као школе у развијеним срединама и школе у којима је број ученика неколико стотина пута већи.

Материјална основа за рад „малих школа“

Један од фактора који негативно делују на организацију рада „малих школа“ је њихова материјална основа. Мали број ученика у њима је често фактор према коме се процењује рентабилност улагања у изградњу, адаптацију, одржавање, опремање школске зграде, набавку наставних средстава, литературе итд. Тако многе од њих добијају само најнужнија средства за огрев, струју и телефон (ако имају).

Непосредни увиди у стање објеката на почетку школске године су показали да је више од половине школских објеката „малих школа“ у Златиборском округу у веома лошем стању захваљујући немару, небриги и неамбициозности учитеља који у њима раде, средине и друштва у целини. Има их запуштених, готово руинираних тако да све мање личе на просветне установе.

Једна од основних предности које „мале школе“ имају у односу на градске и приградске школе су школске зграде и школска дворишта. Скоро све школске зграде су наменски грађене за основну школу, а више од половине их има две (па и више) учионица. У већини њих учитељ користи само једну учионицу. У погледу учионичког простора постоје одличне шансе да се врше потребне адаптације и комбинације за рад са ученицима у одвојеним групама или посебним активностима. Чињеница је да су просторије, односно учионице које су некада биле у функцији углавном запуштене и неискоришћене, али њихово уређивање, ипак, не би изискивало огромне финансијске трошкове. Неке школске зграде у свом саставу имају стан за наставника. Међутим, у већини случајева су то адаптирани или неодговарајући станови (без воде итд).

За рад „малих школа“ је веома важно и повољна је околност што су сачувана релативно пространа школска дворишта. Око 2/3 њих има двориште веће од 5 ари. Међутим, недостатак средстава утиче и на изглед ових простора. Тако уместо уредних, хуманизованих простора често затичемо пуне ливаде, запуштене травњаке без цвећа, порушене ограде, осушена стабла. Неке школе имају школску башту, мада је тешко утврдити њихову намену и искоришћеност. И поред пространих дворишта само неке школе имају уређен терен за физичко васпитање.

Текућу воду, чесму у згради, односно у школском дворишту има већи број „малих школа“. Још увек их, међутим, има са нерегулисаним питањем воде. Са тим је повезано, али још неповољније, стање санитарних просторија и уређаја.

У савременом стандарду школа, одређено место заузима и начин грејања школских просторија. Учионице се углавном греју на класичан начин (пећи на дрва и угаљ), што уз недостатак текуће воде у школској згради, санитарног чвора, захтева још веће напоре у одржавању хигијене. Неке школе нису укључене ни у телефонску мрежу.

Класичне учионице којима располаже већина школских зграда нису погодне за организацију образовно-васпитног рада „малих школа“ и комбинованих одељења уопште. Сам ток наставног процеса, са сменом директног и индиректног (самосталног) рада захтева обликовање и подешавање постојећих просторија према потребама, поделу учионица на мање просторне јединице, што се опет постиже техничко-дидактичком физиономијом која је усмерена на рационалнији рад. Ово подразумева већ поменути организацију наставног процеса, са применом што разноврснијих облика рада, другачији распоред школских клупа и табли, обједињавање свих расположивих извора знања (наставних средстава).

Школске клупе у „малим школама“ су старе колико и школе. Оне су у 80% случајева класичне, донете из матичних школа када је у њима промењен школски намештај. Школске клупе управо у „малим школама“ и малим наставним групама, морају бити покретљиве и прилагођене разноврсним узрастима и облицима рада. Класичне клупе су неповољне за то. Зато се у савременим школама користе индивидуални радни столови или радни столови за по два ученика са посебним столицама који омогућавају распоред седења у облику слова П, полукружни или поглед појединих разреда у различитим правцима.

Директно повезано са претходним су врста и број табли које користе учитељи у „малим школама“. Углавном се ради о једној стандардној табли која је фиксирана на зид. У условима комбинованих одељења када учитељ упоредо ради са ученицима четири различита разреда и реализује четири различите наставне јединице, школске табле представљају централни елемент опреме. Зато, посебно треба проучити одговарајуће дидактичке аспекте школских табли (број, врсте, функционисање, постављање, коришћење) које ћемо препоручити за коришћење у „малим школама“. Практично је да се у учионици постави више школских табли на различитим зидовима, тако да ученици појединих разреда седе са погледима у различитим правцима, али могу међусобно комуницирати и сарађивати, у оквиру истог и између различитих разреда. Наравно да сваки учитељ прилагођава „уређење“ учионице броју ученика, величини простора и потребама наставе на конкретном часу.

Проценат опремљености наставним средствима „малих школа“ увек је био неједначен. Различит је и степен опремљености између појединих школа, тако да је у општу оцену опремљености тешко дати. Имамо у виду чињеницу да оцену опремљености формира, у ствари, свака школа, односно предметни наставници, а методологија је, ипак, различита. Осим тога, у процени опремљености се ко-

ристи већ застарели Норматив простора, опреме и наставних средстава у основном васпитању и образовању из 1990. године. У просеку је најбоља ситуација кад је у питању степен опремљености у школама на територији општина: Косјерић, Бајина Башта, Ужице, Пријепоље и Прибој, а најнеповољнија је у општинама: Сјеница, Чајетина и Пожега. Уз ово треба напоменути и чињеницу да су „мале школе“, као издвојена одељења далеко слабије опремљене од матичних школа. Није реткост наћи одељења „малих школа“ у којима се ради само са таблом и кредом.

Евидентно је да су „мале школе“ врло слабо снабдеване савременим наставним средствима, да је добар део наставних средстава већ застарео (а да није расходован) и да у свакој школи постоје и наставна средства која треба поправити и довести у функцију, што се доста споро чини (осећа се и недостатак одређених сервиса за поправку учила). Није непознато да вредни учитељи и сами припремају одређени дидактички материјал за потребе наставе и активно га користе, а има и случајева да се ни постојећа наставна средства не користе.

Опремљеност школа је основни елеменат и услов за савременију унутрашњу организацију школе и наставе. Без основних наставних средстава и техничких помагала наставник у „малој школи“ не може да реализује наставу ни на најелементарнијем нивоу. Значајно је истаћи и то да су значајније методе и начини њиховог коришћења, разноврсни облици рада на часу, подстицање самосталног рада и стваралаштва ученика итд.

Ретки су примери, које срећом имамо, атрактивних, функционалних, савремено опремљених и добро одржаваних школа и у најзабаченијим селима. Очигледно да на овом плану нису одлучујући само објективни разлози, већ добра воља учитеља који у њима раде, директора школа и средине у којој се школе налазе.

Организација рада у „малим школама“

Организација рада у „малим четвороразредним школама“ је од посебне важности, имајући у виду чињеницу да је организација рада у „малим осморазредним школама“ углавном имитација рада у великим осморазредним школама.

Пре детаљнијег разматрања навешћемо још неке податке који су од значаја у оквиру овог сегмента. У „малим школама“ на подручју Златиборског округа ради 367 (од тога 77 учитеља и 290 наставника), односно 18% од укупно 2.017 наставника.

Веома заступљена појава је да стручни наставници нестручно предају неке наставне предмете (јер се на конкурс не јављају стручна лица за мали недељни број часова), па је стога проценат нестручно заступљене наставе знатно већи од процента нестручних наставника. Нестручно заступљене наставе има из скоро свих наставних предмета. Посебно недостају наставници музичке и ликовне културе, математике, физике, страног језика.

Проценат нестручно заступљене наставе у „малим школама“ је још увек делимично умањен присуством наставника који су раније завршили двопредметне групе (математика-физика, физика-хемија, историја-географија). Школовање наставника вишепредметних група који би радили са ученицима у „малим школама“ закључно са VI разредом (као у неким страним земљама) било би адекватно условима и потребама школске мреже и типу школе.

Одређен број наставника ради у две или више школа. Већина њих су и наставници – путници. Неки наставници поред путовања пешаче и по 10 и више километара што, такође, представља један од већих проблема у раду, па заиста није потребно детаљно описивати све тешкоће и оптерећеност наставника који своје најбоље године проведу у савлађивању проблема путовања на радно место. Све су ово тешкоће које су саставни део рада у „малим школама“.

Досадашњи начин организовања рада у „малим четвороразредним школама“ незнатно је мењан. Основно по чему препознајемо организацију рада је усклађеност и смена директног и индиректног рада учитеља са ученицима појединих разреда. У организацији рада учитељ има велике шансе за личну креативност и стваралачку слободу, а истовремено и за остваривање васпитно-образовних задатака у краћем времену.

За „мале четвороразредне школе“ важи исти наставни план и програм као и за градске школе и чиста одељења. Са реформским променама од 2003. године у Закону о основама система образовања и васпитања не помињу се школе са комбинованим одељењима. Међутим, Школски програм отвара простор за разлике међу програмима различитих школа и усклађеност тих програма са карактеристикама конкретне средине и конкретних ученика. Одговорност за квалитет образовања проширена је са учитеља и наставника на школу и родитеље, претпоставља се уважавање индивидуалних разлика између ученика, омогућена је флексибилност у свим сегментима рада школе, што бар делимично мења тежак положај комбинованих одељења. Посебну тешкоћу представља околност да су са увођењем обавезног предшколског програма и немогућношћу да рад са групом мањом од петоро деце реализује васпитач, од шк. 2006/07. године учитељи у „малим школама“ добили нову радну обавезу, без финансијске надокнаде.

Рад са ученицима у „малим четвороразредним школама“ (плус предшколска група) одвија се у једној смени. Време почетка наставе у зимским и осталим месецима је исто и поред тога што осим учитеља и ученици пешаче по десетак километара. Ове школе, такође, користе фиксирани распоред часова. На тај начин онемогућено је практично остваривање идеје о хоризонталној и вертикалној интеграцији и корелацији наставних садржаја, могућност и примена различитих наставних облика и метода рада, савремених наставних и техничких средстава, у зависности од природе наставних садржаја, потреба и могућности ученика. Међутим, и у садашњим условима неки практичари у настојању да образовно-васпитни процес у комбинованом одељењу олакшају и учине ефикаснијим, супротно важећим прописима и нормама, не придржавају се круто распореда часова, већ га мењају и прилагођавају конкретним околностима. Као што се види

потребно је конципирати такав распоред часова који ће у што већој мери успоставити равнотежу између општих педагошко-психолошких захтева за његову израду, с једне и захтева који произилазе из специфичних околности у којима се он примењује, с друге стране.

Сама организација часа у комбинованом одељењу је сложен и деликатан задатак за сваког учитеља. Сложеност се увећава бројем разреда у комбинованом одељењу као и бројним проблемима и диламама везаним за организацију часа, међу којима се истиче дужина трајања часа. Учитељ у комбинованом одељењу за час који траје 45 минута реализује више наставних јединица, при чему с правом можемо поставити низ питања: колико такав час уважава узраст ученика, наставни предмет, начин организације рада, интерес ученика за рад, место рада, омогућава примену неког аудио-визуелног наставног средства или организовања огледа? Зато се неки учитељи и не придржавају строго утврђеног радног дана са фиксираним часом у трајању 45 минута, па њихови часови по реалној потреби често трају 50 и 60 минута. Њихов проблем остаје да у дневнику образовно-васпитног рада формално ускладе свој рад са званичним (службеним) распоредом часова и пре свега, званично (законски регулисано) допуштање могућности да се у складу са конкретним наставним околностима час повремено продужи (скрати). Подсећамо на покушаје да се овај проблем превазиђе увођењем Посебних основа школског програма за I разред основног образовања и васпитања 2003. године, од чега се, на жалост већ наредне школске године одусталио.

Очигледно је да организација васпитно-образовног рада у „малим школама“ није прилагођена специфичним условима сеоске животне заједнице и чињеници да учитељ често ради само са неколико ученика, што свакако ограничава његов стваралачки рад, а истовремено утиче на рад и успех ученика.

Основна претпоставка ефикасног, успешног и рационалног рада учитеља у „малој четвороразредној школи“ (неподељеној школи), као и комбинованом одељењу је планирање и припремање за наставни рад. Чињеница је да учитељи који раде у „малим школама“ утроше много времена и уложе пуно труда да би испунили своје обавезе. Међутим, и у овој области постоје бројне слабости. Пре свега, чињеница је да учитељи и наставници који раде у „малим школама“ самоиницијативно или по предлогу директора школе преписују месечне планове рада које су сачинила стручна већа наставника који раде у чистим одељењима и великим школама. Не воде, дакле рачуна о условима у којима се ти планови остварују, индивидуалним могућностима ученика, интеграцији наставних садржаја. Школски програми на овом плану пружају велике могућности. За учитеље који раде у „малим школама“ и комбинованим одељењима најприхватљивија је могућност вертикалне или хоризонталне интеграције наставних садржаја. С обзиром на то да је већина учитеља на подручју Златиборског округа прошла акредитован програм обуке за учитеље комбинованих одељења³ имају довољно могућности за рационалан приступ планирању свога рада.

³ Аутори програма су др Крстивоје Шпијуновић и др Љубица Продановић.

Такође, веома важно је да у припремању предвиде довољно времена за самосталан рад ученика (индиректна настава). Све су ово чиниоци који могу да доведу до непродуктивног и импровизованог рада на часу. Педагози који су се детаљније бавили радом неподељених школа и комбинованих одељења као основни аксиом њиховог рада истичу: Ни минут самосталног рада ученика без добро осмишљених и припремљених задатака за тај рад. Зато је сегмент рада у којем треба осавременити, пре свега, начин припремања учитеља за наставу. Оно што је најбитније је да добро осмишљена припрема омогући ефикасно запошљавање ученика свих разреда, како се не би изгубио ни један минут, правилну смену директне и индиректне наставе, индивидуални приступ ученицима у складу са њиховим способностима, рационално коришћење расположивог простора, наставних средстава итд.

Закључак и могућа решења

„Мале школе“ које имају мање од 15 ученика карактеристичне су за брдско-планинска подручја у којима се број школске деце и даље смањује, а живот постепено гаси. Села у којима се „мале школе“ налазе најчешће су удаљена од општинског места више од 15 километара. У неким од тих села не постоји асфалтни пут, телефон, месна канцеларија, па је учитељ једини интелектуалац и „задњи зрачак просветне светилке на овим просторима“.⁴ Број комбинованих одељења у Србији, па и у Златиборском округу је релативно велики.

Проблематиком рада „малих школа“ и комбинованих одељења уопште бавио се веома мали број практичара и теоретичара. Такође, ни у стручној литератури она није разматрана на одговарајући начин. Овај рад представља повезивање постојећих искустава и праксе просветног саветника, при чему су сагледани сви солидни резултати који се остварују и у садашњим условима, што све подстиче уверење да је организацију образовно-васпитног рада могуће унапредити и поред низа отежавајућих фактора.

Правна регулатива (Закон о основама система образовања и васпитања, закон о основној школи, наставни план и програм) не уважавају услове и специфичности у којима раде комбинована одељења. Једино Школски програм уколико је квалитетно урађен олакшава организацију образовно-васпитног рада у комбинованим одељењима. Ипак, бројне нелогичности и слабости постоје и даље. Нефункционална решења која су везана за школски календар, планирање и припремање учитеља за непосредни рад са ученицима, организацију наставног часа, оспособљавање учитеља за рад у комбинованом одељењу, материјалну основу, педагошку документацију итд, утичу на квалитет резултата који се у њима остварују.

Решења која су тренутно реално могућа и остварива нису заснована на крупним реформским захватима и системским променама. Пре свега побољшање материјалне основе „малих школа“ није немогуће и нису потребна огромна сред-

⁴ Н. Трнавац: Мале сеоске школе, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992.

ства, с обзиром на чињеницу да су школски објекти који су грађени у послератном периоду претежно са две учионице, са станом за наставника и двориштем. Школе су слабо опремљене наставним средствима, али се ради углавном о наставним средствима која нису скупа. Дакле, адаптације су могуће уз незнатна улагања. По-бољшањем материјалне основе за рад би се олакшао рад наставника и омогућило постизање бољих васпитно-образовних резултата рада у „малим школама“.

Класификациона структура учитеља у већини „малих школа“ је повољна, а наставника неповољна. Стога би требало да се учитељи што боље припреме за рад у комбинованом одељењу, а образовање наставника модификује и на факултетима уведу вишепредметне групе, нпр. математика-физика-хемија, историја-географија, српски језик-страни језик. Требало би размислити о могућности стручног оспособљавања професора разредне наставе који најчешће нестручно реализују наставу у старијим разредима „малих школа“ и осталих наставника за одржавање наставе из више наставних предмета и обезбедити њихово перманентно усавршавање.

Неопходно је наставнике „малих школа“ материјално стимулирати, а после одређеног броја годинаведеног на раду у „малим школама“ обезбедити им приоритет при запошљавању у градским и приградским школама, што је позитивна пракса у веома малом броју школа.

Већина наставника у „малим школама“ не станује у месту рада, али се и то може ублажити и учинити повољнијим адекватним системом мера. Наравно да је најбоље решење да се и даље превоз свим наставницима-путницима у свим општинама дотира у целости, као и да се за школе на сеоском подручју са разгранатом мрежом обезбеде адекватна теренска возила.

Значајно је, такође, напоменути да данас у Србији нема доње границе за број ученика, што ће умногоме спречити укидање „малих школа“ и омогућити сваком детету и селу које има деце да имају свог учитеља и своју школу. Јер, сеоска школа и учитељ не морају да постоје због деце, већ и због села и становника који су у њему остали да трајно живе.⁵

Паралелно са тим, у оквиру Опште декларације о људским правима пропaгира се идеја да свако има право на образовање, а успостављање једнаких стартних позиција и животних шанси проглашава трајним демографским циљем сваке земље

Упоредо са завршетком класичног индустријског друштва долази до престанка раста великих градова и „бекства на село“. То мења начин живота и васпитања, а посебно мреже и типа школа. Све израженије залагање за ревитализацију, стабилизацију и демографску обнову малих насеља и забачених села, а први корак у тој ревитализацији је школа, реално је да ће школе са комбинованим одељењима још дуго бити у систему нашег образовања. С обзиром на њихову дугу традицију и извесну будућност потребно је организовано деловање у решавању бројних проблема коју прате њихов рад, како би и у будућности задржале своју друштвену улогу и педагошку функцију.

⁵ Н. Трнавац: Мале сеоске школе, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992.

Рр. бр.	општина	укупно у шк. 2007/08.			" м а л е ш к о л е "										свега 2007/08.
		школа	ученика	одељ.	од првог до четвртог разреда					од првог до осмог разреда					
						1979/80.	1989/90.	1999/00.	2007/08.		1979/80.	1989/90.	1999/00.	2007/08.	
1	АРИЉЕ	13	1766	98	бр. уч.		28	56	27	4		43	162	74	101
					бр. шк.			3	6				1	4	2
2	Б. БАШТА	24	2127	119	бр. уч.	12	73		75	44			48	53	39
					бр. шк.		1	9	11	9			1	2	2
3	КОСЈЕРИЋ	15	907	63	бр. уч.	19	59		52	38				25	63
					бр. шк.		2	5	6	7				1	8
4	Н. ВАРОШ	19	1370	88	бр. уч.	25	72		74	40				51	115
					бр. шк.		3	10	11	7				1	3
5	ПОЖЕГА	23	2469	130	бр. уч.	15	35		40	35			45	15	50
					бр. шк.		1	3	5	7				1	1
6	ПРИБОЈ	15	2397	136	бр. уч.	25	73		53	32			66	58	33
					бр. шк.		2	8	11	7			2	2	2
7	ПРИЕПОЉЕ	36	3827	204	бр. уч.	36	162		139	91			111	38	129
					бр. шк.		3	21	24	19				3	2
8	СЈЕНИЦА	34	3042	170	бр. уч.	11	41		98	39			39	37	76
					бр. шк.		1	7	12	6				1	1
9	УЖИЦЕ	26	6609	317	бр. уч.	4	5		30	9				54	171
					бр. шк.		1	1	4	2				1	4
10	ЧАЈЕТИНА	17	1118	77	бр. уч.		47		61	56			47	110	34
					бр. шк.			5	8	9			1	2	1
	ЗЛАТИБОРСКИ ОКРУГ	222	25632	1402	бр. уч.	147	595		678	411				683	581
					бр. шк.		14	72	98	77				17	19

Литература

- Богнар, Н.: *Рад у подручној школи*, Школска књига, Загреб, 1982.
- Група аутора: *Унапређивање рада у комбинованим одељењима основне школе*, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд, 1972.
- Пантелић, П. и Пејић, Р.: *Иновирање наставног рада у комбинованим одељењима*, Ваљево, 1995.
- Продановић, Љ.: *Директан рад с ученицима у комбинованом одељењу*, Едука, Београд, 2003.
- Стевановић, М. и Ђорђевић, Д.: *Организација наставе у комбинованим одељењима*, Дечје новине, Горњи Милановац, 1981.
- Шпијуновић, К.: *Рационализација рада у комбинованом одељењу* Учитељски факултет, Ужице, 2003.
- Шпијуновић, К.: *Организација рада у комбинованом одељењу*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1998.
- Шпијуновић, К.: *Мале школе*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Подручна јединица у Ужицу, Ужице, 1994.
- Трнавац, Н.: *Мале сеоске школе*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд, 1992.
- Вуковић, Р.: *Рад у неподељеној школи и комбинованом одељењу*, Педагошко друштво НР Србије, Београд, 1951.

Jelena Pavlović, Užice

SMALL SCHOOLS conditions, problems, possible solutions

Summary

'Small schools' consist of less than 15 pupils and are typical for mountain regions of Serbia. Although they are classes within central (matrix) schools they belong to, they still have principle pedagogical, social and cultural characteristics of independent school units, their own logic of existence and specific institutional, pedagogical and methodological organisation. They are permanent feature of our school network system which is one of the most dispersive and fragmented in Europe. The objective and task of this research is to describe their present conditions in Zlatibor region and propose some possible solutions for further advancement and more rational organisation. Disregarding the long-term difficult situation in small country societies and their 'uneconomical' schools, our research is optimistic about the outcome, that these living areas could be revitalized, educational activity can be slowly advanced until substan-

tial institutional reforms are implemented along with systematic changes in this segment of education.

Key words: 'small schools', pupils, teachers, classes, school network

Елена Павлович, Ужице

НЕБОЛЬШИЕ ШКОЛЫ
– обстановка, проблемы, возможные решения –

Резюме

Набольшие школы имеют меньше 15 учеников, они характерны и находятся в горных краях Сербии. Хотя являются как классы входящие в состав центральных (главных) школ, которым территориально принадлежат, эти школы всётаки имеют основные педагогические, социальные и культурные характеристики самостоятельных школ, свою логику существования и сепцифическую институциональную и педагогическо-методическую организацию. Эти школы являются уже долговременной характеристикой нашей школьной сети, которая одна из самых дисперсных, рассеянных в Европе. Целью и задачей настоящего исследования является описание обстановки, состояния таких школ в Златиборском крае и предложение некоторых из возможных решений для усовершенствования работы „небольших школ“ и их более рациональной организации. Несмотря на многолетнюю трудную обстановку в маленьких школах в маленьких сельских сообществах и так называемую неэкономность школ в них, наше исследование вносит оптимизм и надежду, что эти края можно возобновить а воспитательно-образовательную работу в школе сделать более соответствующей и лучшей, пока не реализуются условия для крупных реформных предприятий и систематических изменений и в этой сфере.

Опорные слова: „небольшие школы“, ученики, учителя, классы, школьная сеть

Др Ђоко Г. Марковић
Гимназија „Стојан Церовић“
Никшић

UDK 371.3::51
Стручни чланак
Примљен: 1. XII 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 1–2, p. 228–234.

ЈЕДАН КАРАКТЕРИСТИЧНИ ПРИМЈЕР ПОЛИФОРМНОГ РЈЕШАВАЊА КОНСТРУКТИВНОГ ЗАДАТКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Резиме

Овим радом је приказан један раритетни примјер примјене принципа полиформности на часовима активне наставе при увјежбавању градива математике средње школе тј. рјешавању конструктивних задатака.

Дакле, ово је један карактеристични примјер примјене начела разноврсности, као катализационог чиниоца у функцији активизирања и динамизирања наставе математике средње школе и разбијања формализма у њој.

Кључне ријечи: принцип полиформности, методолошке иновације, разбијање формализма у настави.

1. Примјена начела полиформности у настави математике

Суштина дидактичког принципа полиформности огледа се у перманентном инсистирању на интегралном сагледавању разноврсних приступа разумјевања и поимања проучаваних наставних феномена. Негово експлоатисање у пракси изискује од наставника одлично познавање и вјештину примјењивања најразноврснијих стручно-дидактичко-методичких могућности, а индукује интезивну мисаону активност ученика изражену квалитетним самопрегачким радом и већом мотивацијом.

Зато у настави математике принцип полиформности треба да има универзалну улогу, која би била презентована оплемењивањем наставе разноврсним садржајима, средствима, поступцима и методама.

Када је ријеч о садржајима мисли се на избор таквих задатака који омогућавају већи број разноликих приступа при њиховом рјешавању и коришћењу очигледних средстава.

Међутим, организовање таквих часова захтијева, адекватну примјену полиформности методских облика и методских појединости наставе тј. њихових варијација, па и методолошких иновација на истом наставном часу.

Методски облици и методске појединости које наставник планира и примјењује током наставе базирају се на правовременом пулсирању дидактичких принципа, што се испољава у њиховом истовременом полиформно – кохезионом дејству, тј. интегралном дијалектичком јединству.

2. Један карактеристични примјер полиформног рјешавања конструктивног задатка у настави математике средње школе

Конструктивни задаци еуклидске геометрије рјешавају се, углавном, тако што се низом поступака свде на следеће основне конструкције:

1. Конструкција праве кроз двије различите тачке.
2. Одређивање пресјека двије праве.
3. Конструкција кружнице задатог центра која пролази датом тачком.
4. Одређивање пресјечних тачака кружнице и праве.
5. Одређивање заједничких тачака двије кружнице.

Под елементарном геометријском конструкцијом подразумијевамо сваки онај задатак чије се рјешење може свести на неки од наведених елементарних конструкција које се, дакле, могу извести само помоћу лењира и шестара.

Овдје ћемо на више начина рјешавати један карактеристични примјер конструктивног задатка.

Конструисати троугао ако су му дате све три висине h_a , h_b и h_c .

Овај задатак се сматра једним од тежих конструктивних задатака елементарне геометрије који можемо рјешавати на више различитих начина.

У „Методици наставе математике с информатиком I“ хрватске методичарке Маргите Павлековић тај задатак је ријешен примјеном хомотетије.

Међутим, задатак се може рјешавати на бар три елегантнија начина од којих је онај рјешаван примјеном потенције тачке у односу на кружницу, по мојем поимању математичке љепоте ван конкуренције.

Зато ћу овдје приказати те три, четири, тј. више варијанти и указати на једноставност односно сложеност алгорита од старта до циља при рјешавању задатог проблема.

а) Анализа: Означимо површину траженог троугла с P . Тада је:

$$2 \cdot P = a \cdot h_a = b \cdot h_b = c \cdot h_c.$$

$$\text{Из } a \cdot h_a = b \cdot h_b \text{ слједи:} \quad (1)$$

$$a \text{ из } b \cdot h_b = c \cdot h_c \text{ слједи} \quad (2)$$

$$a:b = h_b : h_a,$$

$$b:c = h_c : h_b.$$

Проширимо ли разломке на десним странама једнакости и то (1) са h_c , а (2) са h_a , добићемо $a:b = h_b \cdot h_c : h_a \cdot h_c$ и $b:c = h_c \cdot h_a : h_b \cdot h_a$, па тада можемо писати:
 $a:b:c = h_b \cdot h_c : h_a \cdot h_c : h_b \cdot h_a$. Након дељења с $\frac{h_a \cdot h_b \cdot h_c}{h_a \cdot h_b \cdot h_c}$ добијамо
 $a:b:c = \frac{1}{h_a} : \frac{1}{h_b} : \frac{1}{h_c}$.

Тражени троугао сличан је са троуглом $\Delta A'B'C'$ чије су странице једнаке реципрочним вриједностима висина троугла ΔABC .

Конструкција: Конструирамо троугао $\Delta A'B'C'$ страница $A'B' = \frac{1}{h_c}$, $B'C' = \frac{1}{h_a}$, $C'A' = \frac{1}{h_b}$. Означимо с h'_a , висину троугла $\Delta A'B'C'$ с подножјем N' . До рјешења долазимо хомотетијом с центром $A' \equiv A$ и коефицијентом хомотетије k таквим да је $\mathcal{H}_A^k(A'N') = A'N$, гдје је $A'N = h_a$. Паралела с правом $B'C'$ кроз тачку N сијече праву $(A'C')$ у C , а праву $(A'B')$ у B . Тиме је тражени троугао конструисан слика 1.

Доказ: Троуглови ΔABC и $\Delta A'B'C'$ су слични (хомотетија чува сличност). Троугао ΔABC има висине h_a , h_b и h_c , па је то тражени троугао.

Дискусија: Рјешење је јединствено ако су h_a , h_b и h_c тако задате дужи да задовољавају неједнакости троугла.

б) Ово рјешење може се наћи у неким збиркама задатака у форми упутства у једној реченици, док се методологија препушта читаоцу. Ево једне верзије те конструкције:

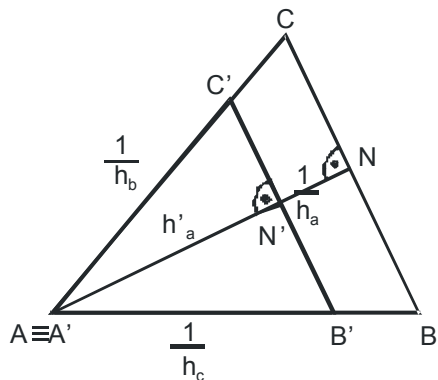
Анализа: Означимо површину траженог троугла са P . Тада је:

$$2 \cdot P = a \cdot h_a = b \cdot h_b = c \cdot h_c \Leftrightarrow \frac{2P}{h_a \cdot h_b} = \frac{a \cdot h_a}{h_a \cdot h_b} = \frac{b \cdot h_b}{h_a \cdot h_b} = \frac{c \cdot h_c}{h_a \cdot h_b} \Leftrightarrow$$

$$+ \frac{2P}{h_a \cdot h_b} = \frac{a}{h_b} = \frac{b}{h_a} = \frac{c}{\frac{h_a \cdot h_b}{h_c}}.$$

Јасно је да су странице троугла ΔABC тј. a , b и c пропорционалне странама троугла $\Delta A_1B_1C_1$ тј. $a_1 = h_b$, $b_1 = h_a$ и $c_1 = \frac{h_a \cdot h_b}{h_c}$, па су троуглови ΔABC и $\Delta A_1B_1C_1$ слични.

Конструкција: Треба конструисати $\Delta A_1B_1C_1$, а затим њему сличан троугао ΔABC , као у д) верзији овога задатка.



Слика 1.

Да би конструисали троугао $\Delta A_1 B_1 C_1$ неопходно је конструисати страну $c_1 = \frac{h_a \cdot h_b}{h_c}$, што непосредно сlijеди из $c_1 : h_b = h_a : h_c$ или из $c_1 : h_a = h_b : h_c$, одређивањем непознате величине c_1 из пропорције гдје су остале три дужи познате. Тај елементарни задатак се ради већ у осмогодишњој школи. Даљи ток аргументисања овог задатка је сличан као у случајевима под а), ц) и д).

Умјесто тога даћу своју методичку верзију анализе рјешења под а).

а) Анализа: Означимо површину траженог троугла са P . Тада је:

$$2P = a \cdot h_a = b \cdot h_b = c \cdot h_c \quad \Leftrightarrow \quad 2P = \frac{a}{\frac{1}{h_a}} = \frac{b}{\frac{1}{h_b}} = \frac{c}{\frac{1}{h_c}}.$$

Јасно је да су странице троугла ΔABC тј. a , b и c пропорционалне страницама троугла $\Delta A'B'C'$ тј. $a' = \frac{1}{h_a}$, $b' = \frac{1}{h_b}$ и $c' = \frac{1}{h_c}$. Тражени троугао ΔABC сличан је троуглу $\Delta A'B'C'$.

И поред ове једноставније анализе у којој се не објашњавају очигледности сматрам да су верзије б), ц) и д) елегантније ријешене.

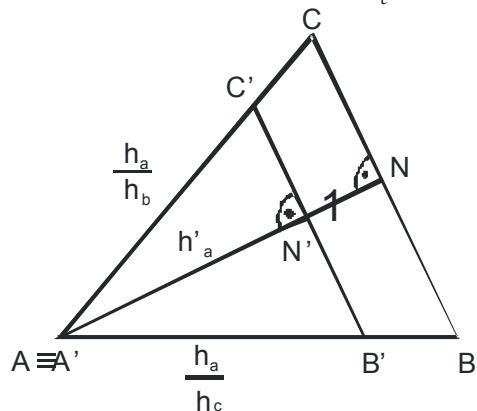
ц) Анализа: Означимо површину траженог троугла са P .

$$\text{Тада је: } 2P = a \cdot h_a = b \cdot h_b = c \cdot h_c \quad \Leftrightarrow \quad \frac{2P}{h_a} = \frac{a}{1} = \frac{b}{\frac{h_a}{h_b}} = \frac{c}{\frac{h_a}{h_c}}.$$

Јасно је да су странице троугла ΔABC , тј. a , b и c пропорционалне страницама троугла $\Delta A'B'C'$ тј. $a' = 1$, $b' = \frac{h_a}{h_b}$ и $c' = \frac{h_a}{h_c}$. Тражени троугао ΔABC сличан је троуглу $\Delta A'B'C'$.

Конструкција: Конструисамо троугао $\Delta A'B'C'$ страница $A'B' = \frac{h_a}{h_c}$, $B'C' = 1$, $C'A' = \frac{h_a}{h_b}$. Означимо с h'_a , висину троугла

$\Delta A'B'C'$ с подножјем N' . До рјешења долазимо хомотетијом с центром $A \equiv A'$ и коефицијентом хомотетије k таквим да је $\mathcal{H}_A^k(A'N') = A'N$, гдје је $A'N = h_a$. Паралела с правом $B'C'$ кроз тачку N сјече праву $(A'C')$ у C , а праву $(A'B')$ у B . Тиме је тражени троугао конструисан слика 2.



Слика 2.

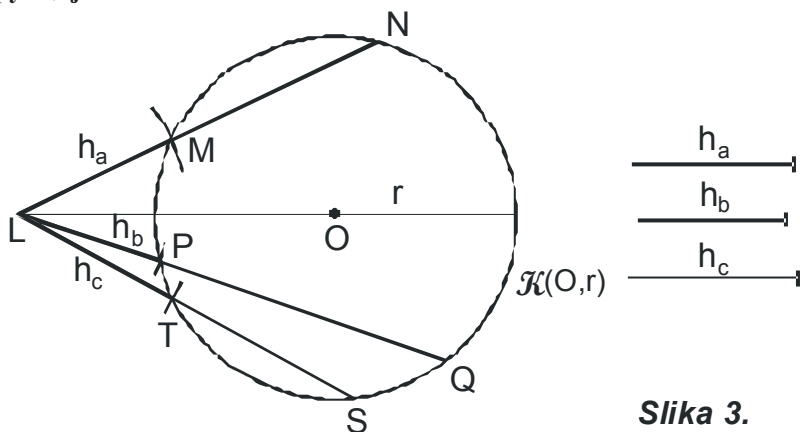
Доказ: Троуглови $\triangle ABC$ и $\triangle A'B'C'$ су слични, (хомотетија чува сличност). Троугао $\triangle ABC$ има висине h_a , h_b и h_c , па је то тражени троугао.

Дискусија: Рјешење је јединствено ако су h_a , h_b и h_c тако задате дужи да задовољавају неједнакости троугла.

д) Анализа: Обиљежимо површину траженог троугла са P . Тада је $2 \cdot P = a \cdot h_a = b \cdot h_b = c \cdot h_c$. Како је производ одсјекача сјечица повучених из неке тачке L ван кружности $\mathcal{K}(O, r)$ стална величина једнака потенцији тачке L у односу на кружницу $\mathcal{K}(O, r)$, лако је одредити дужи које су пропорционалне страницама траженог троугла.

Конструкција:

Кон-
струуемо
круж-
ницу
 $\mathcal{K}(O, r)$ про-
извољ-
ног по-
лупреч-
ника (сли-
ка 3) и иза-
беримо ван
ње тачку
 L , тако да
је најмање
растојање
те тачке до

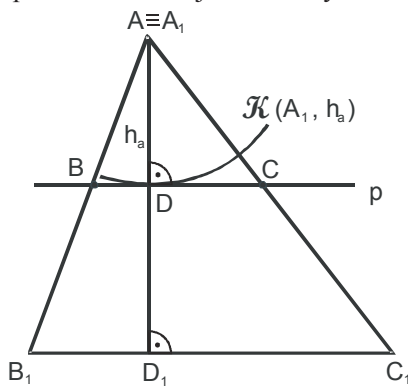


Slika 3.

кружнице мање од најкраће висине тра-женог троугла.

Пресијемо затим ту кружницу кружним луцима $\mathcal{K}(L, h_a)$, $\mathcal{K}(L, h_b)$, $\mathcal{K}(L, h_c)$ у тачкама M , P и T . Повуцимо праве (LM) , (LP) и (LT) . Оне сијеку кружницу $\mathcal{K}(O, r)$ у тачкама N , Q и S . На основу теореме о потенцији тачке L у односу на кружницу $\mathcal{K}(O, r)$ имамо да је $LM \cdot LN = LP \cdot LQ = LT \cdot LS$ тј. $h_a \cdot a_1 = h_b \cdot b_1 = h_c \cdot c_1$. На тај начин конструисали смо странице троугла $\triangle A_1 B_1 C_1$, $a_1 = LN$, $b_1 = LQ$, $c_1 = LS$, (види слику 4) гдје је $(A_1 D_1) \perp (B_1 C_1)$ тј. $A_1 D_1 = h_{a_1}$. Са центром у тачки $A \equiv A_1$ конструуемо кружницу полу-пречника h_a тј. $\mathcal{K}(A_1, h_a)$. Она сијеке дуж $A_1 D_1$ у тачки D . Права p која пролази кроз тачку D и паралелна је са $B_1 C_1$ одређује на правима $(A_1 B_1)$ и $(A_1 C_1)$ тј. мења B и C троугла $\triangle ABC$, док се тачка A поклапа са тачком A_1 .

Доказ: Доказ сlijеди из конструкције.



Slika 4.

Дискусија: Задатак има једно рјешење под условом да дате висине задовољавају услове који се односе на неједнакости збира и разлике страница троугла.

е) Анализа: Задатак смо могли рјешавати и на низ других начина једноставним проналажењем конкретних примјера сличних троуглова траженом $\triangle ABC$.

Ево још неколико уређених хомологних тројки страница које у таквим сличностима редом одговарају страницама $\triangle ABC$ тј. уређеној тројци (a, b, c)

Дакле, те тројке страница сличних троуглова траженом (које можемо лако конструисати, па самим тим задатак рјешити на различите начине) су и

$$\left(\frac{k}{h_a}, \frac{k}{h_b}, \frac{k}{h_c}\right), \left(\frac{k}{h_a}, \frac{k}{1}, \frac{k}{h_c}\right), \left(\frac{k}{1}, \frac{k}{h_b}, \frac{k}{h_c}\right), \left(\frac{k}{h_a}, \frac{k}{h_b}, \frac{k}{1}\right), \left(\frac{k}{h_b}, \frac{k}{h_a}, \frac{k}{h_c}\right),$$

$$\left(\frac{k}{h_c}, \frac{k}{h_b}, \frac{k}{h_a}\right), \left(\frac{k}{h_a}, \frac{k}{h_c}, \frac{k}{h_b}\right), \text{ гдје је } k \in R^+.$$

Лако је уочити да су такве и тројке (h_a, h_b, h_c) тј. $(k \cdot h_a, k \cdot h_b, k \cdot h_c)$ $k \in R^+$, које можемо формирати од хомологних висине троугла чије су странице редом (h_a, h_b, h_c) што је евидентно ако се зна да је $P = h_a \cdot a = h_b \cdot b = h_c \cdot c$ и $P_1 = h_a \cdot h_a = h_b \cdot h_b = h_c \cdot h_c$, одакле је

$$\frac{a}{h_a} = \frac{b}{h_b} = \frac{c}{h_c} = \frac{P}{P_1}, \text{ тј. } \frac{a}{k \cdot h_a} = \frac{b}{k \cdot h_b} = \frac{c}{k \cdot h_c} = \frac{P}{k \cdot P_1}.$$

Ако пажљиво анализирамо све начине на које смо рјешавали овај задатак, видимо да је конструкција у случају под а) компликованија, јер треба посебно извршити још три елементарне конструкције дужи: $\frac{1}{h_a}$, $\frac{1}{h_b}$ и $\frac{1}{h_c}$. Такође и само аргументисање анализе је сложеније него у случају рјешења под б), ц) и д). Констатација да је конструкција верзије а) сложенија од начина б), ц) и д) остаје и поред поједностављења анализе методологије примјера а). Сматрам да је конструкција верзије д) једноставнија од оне у примјерима б) и ц) без обзира на то што се у тим случајима за разлику од оног под а) не морају посебно конструисати странице a_1 , b_1 и c_1 .

Дакле, овај задатак, као што видимо, можемо рјешавати на неколико различитих начина. Јасно је да таква примјена начела полиформности индукује динамичке ефекте изучавања математике, што се огледа у свеобухватном и интегралном сагледавању и разумјевању датог задатка.

Конечно, полиформно поимање математичких феномена увијек се позитивно рефлектује на стварање трајних знања ученика, као једног од најзначајнијих циљева наставе уопште.

Литература

- Пенавин Велимир, *Структура и класификација метода у настави аритметике и алгебре*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1971.
- Lietzmann Waltert, *Methodik des mathematischen Unterrichts* IV, Heidelberg, 1955.
- Đoko G. Marković, *Geometrijski poliformizam*, 3 Makarije, Podgorica, 2006.
- Đoko G. Marković, *Novi pogledi na metodiku nastave matematike*, 3 Makarije, Podgorica, 2008.

Đoko G. Marković, Ph. D., Nikšić

REPRESENTATIVE EXAMPLE OF POLYMORPH SOLUTION OF CONSTRUCTIVE ASSIGNMENT IN TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOL

Summary

The paper deals with one rare example of applying polymorph principles in teaching activity while practicing mathematics in secondary school, e.g. solving constructive assignments.

Thus, it is a representative example of applying diversity principle as catalyst factor in the fuction of activating teaching mathematics in secondary school and rejecting formalism.

Key words: polymorph principles, methodological innovations, rejecting formalism in teaching activity

Д-р Джоко Г. Маркович, Никшић

ОДИН СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ПРИМЕР ПОЛИФОРМНОГО РЕШЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме:

В настоящей работе показан редкий пример применения принципа полиморфности на уроках активного обучения в упражнении содержаний и материалов по математике в средней школе, то есть, при решении конструктивных заданий.

Значит, это один специфический пример применения начал разнообразности как каталитического фактора в функции активизации и динамики процесса обучения математике в средней школе и нарушения формализма в ней.

Опорные слова: принцип полиморфности, методологические новации, нарушение формализма в процессе обучения

ТРАЧ И ОГОВАРАЊЕ – ОД ЗАБАВЕ ДО КЛЕВЕТЕ

Резиме

Трач као ситно оговарање и забава уз кавицу, препричавање згода и незгода из туђег живота, у посљедње вријеме се шири и од безазлене забаве прераста у насиље, задире у туђу приватност и интиму, поприма својства сплеткарења, клеветања. Појавом нових комуникацијских технологија (Интернет, мобител), с усменог преношења од уха до уха, шири се на мобителске СМС поруке, а на Интернету путем електроничке поште и блогова поприма забрињавајуће димензије. Неодговорни ученици пријете вршњацима путем е-маил порука, отварају блогове на имена колега(и)ца, пишући у њихово име ружне поруке, трачају вршњаке и професоре. Понекад њихов трач, оговарања и клевете прерасту у цубербуллинг и кажњива дјела. Аутор даје приказ тих социјално патолошких понашања, затим начин реагирања, заштиту и могућности спрјечавања њихова ширења, залажући се за провођење примарне превенције, одгојних и корективних мјера и дјеловање особним узорима. Ту су савјети родитељима и дјеци те напутак како се одвикнути од трачања и оговарања.

Кључне ријечи: трач, оговарање, цубербуллинг, особни узор, примарна превенција, одвикавање

*Када би они који лоше говоре о мени
точно знали што мислим о њима,
joш би ме више оговарали
Sacha Guitry*

У новије вријеме у школама, али и у друштву, све више узима маха нови облик насиља у виду шале и забаве, кроз трач, оговарање, сплеткарење и ширење гласина из приватности ученика. Особито су на мети дјевојчице, чија је интима на удару њихових неодговорних колега, али и њима непознатих особа.

Трачање и оговарање већ одавно је прешло границе подношљивости, а с усмене комуникације и преношења од уха до уха, поступно се шири на интер-

нетске и мобителске поруке, што трачу, оговарању и гласинама даје нову опаснију димензију јер се одвијају у анонимности и доступне су широком кругу колега, пријатеља, познаника, наставника, родитеља... Како се заштитити од тог пријетећег зла? Што учинити када трач и оговарање измакну контроли, а истине, полуистине и неистине из њихове приватности нагло се прошире у школи, граду и постану доступне најширој јавности? Како поступити, како се носити с трачем и оговарањем, било да си жртва, трачер, судионик или наивни преноситељ? Што може и треба подузети ученик, што школа, што обитељ? Како успоставити повјеће с учеником? Које превентивне мјере примијенити?

На та питања, која занимају ученике, њихове родитеље и професоре, потражит ћемо одговоре на темељу спознаја, досадашњег искуства, анализе феноменологије, етиологије, извора, мотива и узрока.

Што су оговарање, гласине и трач

Оговарање је тајно изношење приватности, интима и догађаја из туђе живота те приказивање жртве у ружном свјетлу. Очитује се препричавањем туђе приватности иза његових леђа, обично уз кавицу.

Гласине су непримјерене и непоуздане информације, које се причају потајно и преносе колегама и познаницима о трећој особи, представљајући је у лошем свјетлу, задирући у њену приватност и интиму. Као трач, и оговарање може бити безазлено, забавно и симпатично, али и подло, увредљиво, клеветничко, лажно.

Трач и трачање је ситно оговарање, брбљање, изношење згода и незгода из туђе приватности и интима, причање о безазленим свакодневним збивањима у школи, радној организацији, у граду, али и шире када је ријеч о познатим особама из јавног живота. То је објелодањивање истина, полуистина и неистина из њихова живота, односа с другим особама, а понекад је ријеч о карактеристикама њиховог статусног, и удварачког самопрезентирања, натјецања за бољу позицију и статус, освајање симпатија и односа према особама супротног пола. То је и препричавање појединости које их бламирају и приказују као негативне особе. Трач је оријентиран на друштвене информације о приватним догађањима у животу људи и служи као облик друштвено и сексуално атрактивне разоноде групи познаника. Рјечници наводе да је трач:

а) ситно оговарање;

б) брбљање о безазленим свакодневним темама, причање...

Према др Анићу¹ трач је „ситно оговарање, клеветање без обзирања на чињенице“, односно „брбљање о безазленим дневним темама“ док оговарати значи „говорити ружно о одсутном; опадати, олајавати, оцрњивати“. Wilhelm Busch каже: „*Оговарати значи исповиједати туђе грјехе*“, а Адем Гајтани тврди: оговаратељ, трачер и ширитељ гласина „*више знају о другима него о свом десном оку*.“ „Оговор, чин оговарања, изношење или причање, мање или више точних појединости из туђе живота“²

У оговарању, гласинама, трачу, уз безазлено олајавање, може бити љубо-
море, злоће, пакости, зависти. Волтаире каже: *„Како никад није могао успјети у
отмјену друштву, из освете га је оговарао.“*

Из наведеног приказа оговарања, ширења гласина и трача, видљиво је да
је ријеч о истој социјално патолошкој појави, коју обједињену називају трач. У
пракси трач држе безазленом шалом на туђи рачун. Називе оговарање, олајавање
и гласине рабе кад желе истаћи да шала садржи дозу пакости и зависти, а када
се трач, оговарање и гласине шире са злом намјером користи се ријеч клевета и
држе је кажњивим дјелом.

У Клаићеву Рјечнику страних ријечи, трач обједињује те називе и тумачи
као „ћеретање, брбљарија, брбљање, оговарање, клеветање; лаж, клевета; ‘рекла-
казала’, ‘ћакуле’“. Је ли трачање брбљање, безазлена забава, пакосно преприча-
вање гадости о људима, ружна навика, људска злоћа, разбијање досаде или све
заједно? Има свега по мало. Једно је сигурно, трач и оговарање нитко не воли,
многи се љуте, али га радо слушају, насмију се, временом почну допуњавати их
и препричавати. Sacha Guitry у шали каже: *„Кад би они који лоше говоре о мени
точно знали што мислим о њима, још би ме више оговарали“*.

Трач дјелотворан лијек за смирење, релаксацију и тјерање досаде. Буде ту
смијеха, осветничког цинизма, ироније, ликовања... Све овиси тко је предмет
трачања. Тужни смо ако је ријеч о драгом пријатељу, радосни ако је то особа која
нам је „стала на жуљ“, а равнодушни кад оговарају незнанца.

Трач, гласине и оговарање се шире и индивидуално, од „уста до уста“, у
„четири ока“, „строгој тајности и дискрецији“. „Ово кажем само теби у повје-
рењу, немој никоме казати“. Тој вијести се понешто дода и/или испусти па, на
крају, то оговарање или трач, посве друкчије звучи. Зачетник трача и оговарања
је анониман, а тијеком пријеноса вијест попримити мало злоће, пакости па и
жеље да се та особа оцрни. То је више злонамјерно сплеткарење него безазлено
оговарање и забава доконих особа. Такви трачеви и оговарања су подли јер ку-
кавицама служе да неког критизирају, нанесу штету, наруше углед, протуре до
његове супруге вијест о измишљеној авантури, па изазову сукоб, свађу, кризу
и раздор, а они остану анонимни. Оговарања и трачеви се шире по начелу „ре-
кла-казала“. То је наша свакодневица, али ружна, јер задира у туђе животе. По
дефиницији оговарање је безопасна забава, која може пријећи у ситну клевету
и изношење тајни из приватности. Једни клевету покушају прогурати увијено и
замагљено, други отворено и злобно с ироничним подсмијехом.

У свакодневном животу трач, оговарања и гласине је изузетно тешко из-
бећи. Већина одраслих и дјеце трача, оговара и шири гласине у различитим си-
туацијама. Трач је уобичајен начин разговора међу вршњацима, углавном безопа-
сан. Размјена информација, мишљења и ставова, у виду трача може бити забавна,
иронична и пакосна. Она пуно говори о онима који трачају и које трачају, погла-
вито ако, уз ријечи пратимо: израз лица, гримасе, смијех и говор тијела. Јасно се
препознају они који у трачу траже само забаву, који у њега уносе пуно ироније,
без пакости, али и они који увијено или отворено трач увлаче у приватност, ин-

тиму, наslaђују се и уживају у свему што ствара ружну слику о жртви. Циљ трача каткад је привлачење пажње на себе, исказивање пакости, љубоморе, ријетко осветољубивости. Пакосници и не виде да оцрњујући друге, највише оцрњују себе.

Трач може имати намјеру омаловажити, страшити, вриједити, клеветати, потакнути мржњу и насиље према некоме на темељу етничке, националне, религијске, расне припадности, сполног опредјељења, хендикепа...

Истраживања показују да трач, као неизравни облик агресивности, чешће користе дјевојчице и жене, док су дјечаки и мушкарци опћенито склонији изравном насиљу попут физичких сукоба. G. Guareschi то сликовито каже: *Оговарање је као руж: налази се на уснама свих жена*. Разлог за те сполне разлике неки аутори виде у природи вршњачких група дјечака и дјевојчица. Појединци истичу да су дјевојчице много усмјереније на однос с пријатељима па кад су повријеђене или разочаране користе облике агресије који руше пријатељство (губе повјерење). Њима су пријатељства емоционално важнија, зато их трач може јако увриједити. Дјечацима је циљ постићи физичку доминацију и корист па су агресивни, а рјеђе злорабе трач.

Америчко истраживање о трачу запосленика показује да се годишње по уреду губи 65 сати, од чега 35% у паузи, 33% тијеком рада трачају запосленици заједничког уреда, а 10% шаље се е-маилом. Пуно је оних који, како народна изрека каже, „свој крух једу, туђу бригу воде“. То потврђује Интернет анкета према којој 12% испитаника не оговара, нити су оговарани, а 56% их су оговарани и оговарају. Тако:

Никада никог не оговарам	12%
Оговарам, али и они мене оговарају	58%
Не оговарам никог, али они мене оговарају	7%
Не, нити мене итко оговара	12%
Оговарам и мрзим оговарање	7%

Резултати другог истраживању објављеног у магазину Personal Relationship, показују да трачају углавном пријатељи, али дијељење негативних тајни о другима може такођер потакнути пријатељство међу странцима. Истраживање је било подијељено у три секције. У прве двије испитаници су били блиски пријатељи, а задаћа им је препричати добивене информације (добре и лоше). У обје групе чешће су препричаване лоше.

Испитаници треће групе нису се познавали а слушали су разговор двију особа и у паровима оцијенили што им се код њих свиђа, што не. Парови који су исказали заједничке несимпатије према трећим особама, имају већу блискост, него парови који се слажу око позитивних особина. Тиме доказују да трач зближава људе.

Трачери, жртве и судионици оговарања

Уз трач су везане ријечи: трачер и трачерица – особе које шире трач или разговоре наводе на трачање. У народу су познати као бабе-трачаре. Жртве су особе, у правилу познате већини, а судионици сви присутни

Особе које креирају трач често имају скривене пакосне, понекад и осветољубиве намјере, за које наивни преноситељи не знају па им, држећи то шалом и безазленим оговарањем, помажу да их остваре, иако се често односе на њихове пријатеље, блиске сураднике, колеге... Држећи да није гријех нашалити се на рачун других, постају њихови помагачи, а тога нису ни свјесни. Трачери их вјешто увуку у свој круг. То је ваљан разлог за избјегавање друштва које трача, шири лажи, неистине, без обзира на кога се односиле и тко је аутор.

Сватко може бити оговаран, а избјећи судјеловање као пасиван или активан судионик оговарања и трача, практично је немогуће. За трачање и оговарање Wilde каже: „Само је једна ствар на свијету гора од оговарања – не бити оговаран“, а Emile Аугиер тврди: „Кад једном престану бити предметом оговарања, жене саме почињу оговарати“. Иако трач приписују женама, њиме се служе и мушкарци.

Трача се много у школама. Поједини ученици о својим колегама и колегицама непромишљено и неодговорно шире неистине, полуистине и клевете, а тога што су направили, какву штету и увреду недужној особи нанијели, постану свјесни тек кад их разредник, равнатељ или полиција позове на одговорност. Посебно је ружно, нечовјечно и опасно трач, неистине и полуистине ширити путем интернета, отворати блогове на туђе име и износити обједи на рачун колега, понекад и професора, па испадне као да то он чини, а сексуалне сцене на интернету, што поједини ученици приказују, посебан су разлог за забринутост тинејџера, родитеља и школе.

Кад у школу дође нови професор(ица), ученик или ученица, односно у радну организацију запосленик, запосленица, особито руководитељ, посебно ако је то млађа жена, на све стране се шире свеколики трачеви.

Најподлији и уједно најболнији су трач и оговарање, након раскида љубавне везе, развода брака или прекида изванбрачног односа. Трач, оговарање и ширење гласина врши обично остављени партнер, али често и онај чијом одлуком је веза прекинута. Ружно је, болно и нечовјечно, након чврсте емоционалне повезаности, интимности, дијељења зла и добра, у јавност износи заједничке тајне, полуистине, неистине, истине... То је равно издаји и чин је који и једном и другом партнеру наноси штету, квари углед и нарушава људско достојанство, а њиховим непријатељима даје праву прилику за наслађивање њиховом несрећом и односом који је, умјесто љубави, разбуктао мржњу, учинио их непријатељима. Осјећају се повријеђени, горку истину чине још горчком. Обоје траже начин како јаче повриједити особу коју су вољели. Требали би, у име старе љубави, схватити љутњу, бијес, горчину и повријеђен понос партнера, а не од зла чинити још веће.

Трач и оговарање – од безазлене забаве до кажњивог дјела

Трач је безазлено изношење ситних згода и незгода, малих авантура, полуистина, истина и неистина у друштву познаника, ради забаве, уношења веселости и топлијег озрачја. На ту тему присутни износе мишљења, дају коментаре. Ријетко се јави неки истинољубац с упозорењем да није лијепо оговарати друге људе. Исто тако ријетко, нетко пакосном опаском оговарану особу још више оцрнити. То већина одбије као озбиљну клевету. Прави трачари су стекли навику, уз кавицу, трачати, али искључиво ради забаве, а пакосници га користе за подмуклу освету. Обично трачу нешто одузму, додају, мало га модифицирају и преносе од уста до уста, сретни што су неког изложили подсмјеху, бламажи, срамоћењу, нарушили му углед, а у живот му унијели немир.

Истраживања и пракса показују да трач као облик комуникације јача социјализацију и повећава блискост међу људима. Изврсно су средство за опуштање, заборављање брига, криза, проблема. Њима се накратко, замијене озбиљни разговори пошалицама, а смркнута лица радосним осмијесима. Зато, без обзира што су неетични друштвено су прихваћени, али само они који никога не вријеђају нити икоме наносе штету. Нагласили смо да пакосних појединци, у тај шаљиви разговор убаци увредљиву згоду или незгоду из живота жртве. Трач може бити производ благе зависти, љубоморе према онима који су успјешнији, који имају бољи ауто, кућу...

Љубавни трач и афере су посвуда, али она председника САД Bill Clitona дуго је била трач-тема свјетског тиска. На Kishkishevu програму телефонског састава за детекцију лажи, потврђена је лажност његове изјаве: „Нисам имао сексуалне односе с том женом“, па је постала свјетском трач-сензацијом.

Трач је опће прихваћен у друштву, сви му се од срца насмију, а не љуте се ни кад се и о њима шире та безазлена, увесељавачка оговарања и трачеви. Кажемо безазлена и безопасна јер, осим уношења веселог духа, бољег озрачја, насмијавања друштва, нема других претензија. То је попут шале, испричане духовито и сликовито која никог не оставља равнодушним и код најтужнијег изазове барем мали осмијех. Све увесељава, никоме не штети. Трач на једно ухо уђе, побуди смјех, на друго изађе и оде у заборав.

Многи трач називају „самовољном инвентуром туђег дворишта“ или „слатким забадањем носа у туђи живот“ и ту су у праву, али ако то не смета онима чији је живот и двориште, зашто би сметало другима. Питао сам колегу, директора велике фирме, зна ли да га често оговарају дјелатници. „Како не бих знао, чак ми је и драго. Они измисле свашта и слатко се насмију, а пуно пута су показали колико ме цијене као руководиоца и човјека. То што кажу да се ‘упуцавам’ час једној, час другој жени, добре су шале и вицеви јер сам већини кућни пријатељ и дружим се с њиховим мужевима. Истина, често изрекнем комплименте колегицама и то им годи, али без икаквих намјера и знај: ‘само за добрим коњем диже се прашина!’“.

Већина би пожељела да их дјелатници упола цијене колико њега, јер је човјек пун разумијевања, увијек спреман помоћи у невољи, разумјети, како оно

кажу „бити раме за плакање“. Само великим људима не сметају трачеви на њихов рачун. А како једна његова дјелатница рече: „права је посласлица оговарати шефа, особито ако се мало љути, а није осветољубив. Није гушт оговарати обичне дјелатнике јер им немамо на чему завидјети, јавне особе, политичари, глумци, естрадне звијезде нас не занимају, али шефови су права трач-посласница“. Насупрот њима, ученици највише трачају једни о другима. Они оговарају своје професоре, а многи су склони трачању ногометаше, пјевач(и)це, филмске глум(и)це...

Дакле, особе које су предметом трача и одговарања, можемо сврстати у три велике скупине:

- Трачање блиских особа: *колеге, познаници, пријатељи (обично из зависти и љубоморе)*
- Трачање руководиоца: *пословође, шефови, директори...*
- Трачање особа из јавног живота: *пјевачи, глумци, политичари, саборници...*

Има пак људи који се слатко насмију трачевима на туђи рачун, али се нађу увријеђени ако се понеки трач односи на њих. Предмет трачања и оговарања најчешће су шефови, тајнице, политичари, заступници, пјевачке и глумачке звијезде, те друге јавне особе. То је цијена њихове славе. Goethe то сликовито каже. „Не буди јабука на црквеном торњу ако не желиш да те чавке заглуше грајом“. А тко су аутори трачева и иницијатори оговарања? Аутори тих безазлених и увесељавајућих трачева су најобичније особе, које то чине без имало злоће и пакости. Они злонамјерни и осветољубиви, најчешће анонимно, „у повјерењу“ износе у јавност неке приватне догађаје, интимне ствари и тајне, које су неријетко из сфере сексуалног живота, у правом смислу те ријечи „забадају нос у туђу приватност и интиму“, било да износе истине или измишљотине и лажи, покварени су, подли и неодговорни људи, недруштвене, интровертиране и анксиозне особе. А сам поступак и жеља да нашкоде некоме, скривајући се иза других који му служе као пријеносници и не слутећи да тиме чине зло другоме, дакле двострука подвала и манипулирање људима, најбоље говори о његовом карактеру и моралном профилу. То најчешће нису ситна оговарања и трачеви, већ праве лажи. Они се баве туђим проблемима да би скренули позорност са својих криза, пропусти и проблема. Лессинг упозорава: „*Оговараш ли ме иза леђа? Томе се баш нећу жалостити. Хвалиш ли ме у лице? То ти нећу заборавити*“.

Осим негативних посљедица, трачање има позитивну страну и одређену друштвену функцију, јер зближава људе, растеређује их, ослобађа напетости, размишљања о проблемима, кризи, конфликтима, опушта, релаксира, помаже у рјешавању проблема у подузећу, обитељи, школи... Дакле, трачање има двије стране медаље. Једна је безазлена, забавна и служи за смирење, релаксацију, пражњење напетости, разбибригу, а друга прљава, лажна, осветољубива, зла и проблематична. Будући да те социјално патолошке појаве преносе од уха до уха,

често се дода сензационални детаљ или испусти истина па то више није безазле-на прича већ лажи, смицалице, клевете, прави деликти. Мудро је провјерити их и не судјеловати у таквом трачању, јер трач се држи забавом, истина, понекад мало зломном, пакосном, али ријеко излази из тих оквира и пријеђе у сплеткарења, подметања и клевете које припадају у домену кажњивих дјела, која заврше на суду и буду санкционирана.

Појединци трачају с осветничким ужитком, шире гласине, вријеђају људе, омаловажавају, застрашују, потичу насиље према некоме на темељу националне, расне, етничке и религијске припадности, сексуалног опредјељења, неке мане, недостатка и хендикеп. Нетко их користи као застрашивање, освету, уцјену...

Ширење гласина, трач и оговарање

Трач је толико распрострањена појава, да га је напросто немогуће избјећи. Камо год пошли, с ким год се сусрели, свратили у кафић на пиће, нашли се на са-станку, сахрани, тулumu, некој спортској или културно-забавној приредби – трач нас вјерно прати. Увијек се нетко нађе спреман испричати нам неки „изузетно занимљив“ догађај (читај – трач). „Јеси ли чуо..., Знаш што има ново... Сигу-ран сам да ће те занимати...“ И онда их ређа један за другим, тко зна колико су пута поновљени, само су имена била друга. Једнима то годи слушати, други се упуштају у расправу, а трећима то иде на живце па напусте друштво. Ако каже-те да вас не занимају одговарања и трач повриједит ћете оног тко их прича. Да други шуте издржала би се та гњаважа, али досадњаковићи, којима је то душевна храна, стално потичу, додају, питају или причају. Најизазовнији су они који из-разе чуђење, невјерицу и кажу: „Ма да, немој ме зезати! Не могу вјеровати!? То је немогуће. Што? Он је то чинио, рекао... Зар је он такав..., Знао сам да ће се то догодити...“ И то слушамо из дана у дан. Не знам је ли итко у друштву прија-теља, знаца и колега пио каву, а да није слушао трач и оговарање?

Нису трачеви само усмене приче. Налазимо их у хумористичким и озбиљним тисковинама. Dr. Robin Dunbar, психолог на свеучилишту у Ливерпу-лу извршио је увид у трач рубрике популарних енглеских новина „Sun“ и врло утјецајног „Timesa“. Утврдио је да је готово једнак број текстова који третирају те феномене. Увријежено је мишљење да су жене склоније трачу, а статисти-ке показују супротно. Чак 20% предности имају мушкарци. Познати талијански психолог, аутор занимљиве књиге „Брбљање и оговарање“ и директор часописа „Journal of European Psychoanalysis“, Sergio Benvenuto тврди да је оговарање „је-дан од примитивних људских инстинкта“. Трачање је заразно и довољно је бити на 2-3 оговарања уз каву и, ма колико то не жељели, постати судиоником огова-рања. Прво се на трач реагира смијехом, затим постаје аутор трача.

Оговарање и трач се проводи усменим путем, најучесталије уз пијење ка-вице или на неком скупу познаника, али и другим средствима комуникације, само пуно рјеђе. У новије вријеме трач се све више шири порукама путем интернета и/или мобитела. Овај облик трача, оговарања и ширења гласина укључује сваки

вид поруке из живота и рада неке особе због које она осјећа нелагоду, бламажу, неправду... Трач-порука може бити текстуална, видео запис, СМС, или нека информација која вријеђа, омаловажава, у јавност износи догађаје из интима и приватности жртве, изложити је порузи, подсмјеху, омаловажи успех у школи, напредак у професији, унапређење на послу. Народна изрека каже: „*Иза леђа свијет псује и цара*“.

Модерна комуникацијска технологија – cyber-трач и cyberbullying

Успоредо с напретком и развојем рачунално-комуникацијских технологија, порастао је број трачева, оговарања и порука из приватности појединих ученика/ученица, мушкараца/жена. И још горе, те трач-поруке постају пријетеће, застрашујуће, уцјењивачке, насилне, злостављачке – типа цубер-трач и цубербуллинг.⁷

Посебно су неугодна изненађења путем е-маил, СМС порука и блогова, које примају колеге из разреда о некој згоди или незгоди из приватног живота жртве, коју дојучерашњи пријатељи почињу избјегавати, а она не зна због чега то чине. Тек најбољи пријатељ или пријатељица јој пренесу те поруке. Још веће је изненађење, када такве трач поруке и оговарања доживе на страницама интернета, у блогу, цхат роому или пак у својој електроничкој пошти нају компромитирајуће и/или пријетеће поруке.⁹ Није тешко замислити како се осјетила средњошколка кад је њезин колега, из шале или освете, отворио блог на њезино име с објављеном сликом, пуном адресом, бројем телефона, мобитела и позивом дечкима на секс. Шокантна су прва јављања мушкараца, а о филму снимљеном мобителом или камером који се појављују на интернету о премлаћивању неке дјевојчице или експлицитном сексу да и не говоримо. То су најгрознији емоционални и психички шокови, душевне патње и ломови од којих се младе особе, уз дуги стручни психијатријски и психолошки третман тешко опорављају, а посљедице и ожиљци на души остају трајно.

Поруке попут „Дебела свињо!“, „Одвратна, глупачо!“, „Погледај се у огледало!“, „Не појављуј се у нашој школи!“, „Сви те мрзимо!“, „Не прилази мојој дјевојци, ако желиш живјети!“, „Дрољо!“, „Убит ћу те...“, примају ученици путем SMS-а и e-maila. Том облику психичког насиља, названом цубербуллинг, циљ је увриједити, запријетити или нанијети штету, а најугроженије жртве управо су дјеца и тинејџери. За разлику од приступа интернету, мобител посједује готово свако дијете и користи га без надзора. Он је идеалан уређај за злостављање, оговарање, трачање, застрашивање, тероризирање и психичко малтретирање дјеце и младежи.

Могу ли се жртве заштитити, а дрски насилници спријечити, како и тко то треба учинити? Заштита жртава од cyber-трача и cyberbullyinga је могућа и то превентивним и корективним мјерама, одгојем (учитељи и родитељи), те репресијом (полиција, судови...). Овим мјерама морају бит обухваћене и жртве и насилници. Најважније су мјере примарне превенције и одгоја. Од најранијег

дјетињства, кроз свакодневне разговоре треба дјецу подучавати лијепом и одговорном понашању те оспособљавати их за рад на мобителу, рачуналу и интернету. То су технолошка средства намијењена за добробит људи, а не за трач, малтретирање и злостављање. Тиме се истовремено дјелује на потенцијалне кориснике тих средстава како до трача и насиља не би дошло и поучавају самообрани дјеце која евентуално могу постати жртве трача. То је задаћа обитељ и школе. На жалост, много учитеља и још више родитеља нису упознати с тим модерним комуникацијско-информацијским средствима. Разредници и школе морају путем семинара и радионица више поради на оспособљавању родитеља и тиме добити добре сараднике у заштити дјеце од свих опасности које им пријете. Само дјеца која познају опасности и мјере којима се могу штитити од њих, бит ће сигурна у кориштењу те модерне технологије (Интернет и мобител), јер самозаштита је најсигурнија заштита. Једнако тако, дјелујући на свијест дјеце, упознајући их с посљедицама које трач-шалама и оговарањем чине дјец и вршњацима, колегама и пријатељима, озбиљно ће размислити прије него што се одлуче на злоупорабу трача и насиље путем мобитела и интернета. Добра и правремена освијештеност младих, јамац је одговорног понашања у комуникацији с околином. Оно што није постигнуто овим мјерама, рјешава се секундарном и терцијарном превенцијом и корекцијом понашања. Жртве треба лијечити, а трачере и насилнике лијечити, уз примјену репресивних и корективних мјера. Гдје не помажу одгојне, примјењују се репресивне мјере.

Понајприје ваља успоставити повјерење између родитеља и дјеце, развити навику честих разговора, како би им се она у тим ситуацијама слободно повјерила. Треба им зајамчити заштиту и увјерити у потребу да трач-поруке, пријетње и уцјене, не бришу с мобитела и интернета, већ покажу родитељу и полицији.⁴

Дјецу што прије ваља упознати с могућношћу трачања путем мобитела и Интернета, поучити их како ће се од њих заштитити и које мјере подузети. Једнако тако, ваља их упозорити да се не упуштају у трач, јер је то ружно, а трачере колеге и пријатељи осуђују и избјегавају. Трач нанесе много штете аутору и жртви.

У циљу заштите ваља упозорити младе да пазе коме дају број мобитела, адресу е-поште и коме га посуђују да се јави или напише СМС, односно ММС поруку јер постоје двије опасности:

- *да запише његов број и злораби га, било он или пријатељи којему га даде,*
- *да умјесто кориштења за поруку или разговор с пријатељем, пошаље неком трач поруку.*

Ево још неколико корисних препорука о којима дјецу треба информирати и поучити:

- *Да на поруку с непознатих адреса и особа не одговарају.*

- *Ако добије поруку пријетње, уцјене, трача или других садржаја који изазивају нелагоде, нека их не просљеђују даље и не одговарају прије договора с родитељима.*
- *Поучити га опрезу у блогу и цхату јер се суговорник обично лажно представи или има лоше намјере.*
- *Опрезност је потребна и код слања СМС и ММС порука и е-мајлова, јер на први поглед шала може бити посве безазлена, али се касније покаже да је увредљива.*
- *Дијете ваља упозорити да не шаље фотографије, адресе и информације о другим људима без њихова знања и одобрења, или пак садржаје који могу повриједити некога.*
- *Потицати га да слободно по пријему сумњиве поруке или трача, разговора с родитељем или особом којој вјерује - разредник, психолог, педагог, дефектолог школе...*

Поруке пријетећег и увредљивог садржаја, клевете и оговарања пријавити полицији.

- *Поруке и пријетње чувати као доказе и помоћ полицији у проналажењу починитеља.*
- *Дијете ваља савјетовати да никад не даје своје право име или особне податке на цхат-у и блогу, јер не зна идентитет особа с којима разговара.*
- *Оцијени ли трач-поруку опасном, без обзира што не зна пошиљатеља, нека пријави случај полицији.*

Дјецу треба увјерити и охрабрити да, чим прими ружне и узнемирујуће поруке, обавијести родитеље, наставнике или полицију и каже све о тим порукама вршњака или непознатих људи, како би се на вријеме реагирало. Не смије им се ускратити и забранити мобител јер је он користан. Родитељ увијек може знати гдје је оно и с ким се дружи. Умјесто забране, важно је, прије набавке мобитела, поучи га бонтону и руковању, упозорити на могући ризик, увредљиве, пријетеће и уцјењивачке поруке, што чинити у тим ситуацијама те да оно не шаље такве СМС-ове. Тако ће увидјети да му се вјерује и тражити помоћ у случају проблема. Изграђено повјерење је важно не само кад је ријеч о трачу и насиљу путем Интернета, већ и свих негативних појава.

Треба ли и како реагирати на трач

На трач и оговарање треба реагирати јер прешућивање околина тумачи признањем да је то што се прича истина. Упуштање пак у отворен сукоб је лоше јер се брзо распламса, руши углед, а не даје жељене резултате. Ваља мирно, мудро и разборито поступити, јер реагирање и шутња имају добре и лоше стране. Ако нетко не жели прешутјети увреду, може с трачером разговарати у „четири ока“, без пријетње, уцјене, погрдних назива. Ако трач задира у људско достојанство, интиму и морал, мудрије је пријавити полицији него узвратити увреду.

Размотрит ћемо три облика реагирања на трачање и оговарање јер захтијевају друкчији приступ:

- *Реагирање родитеља на особе које трачају његово дијете и реагирање према свом дјетету*
- *Реагирање дјеце и тинејџера на трач који о њему шире други,*
- *Реагирање одраслих особа кад дознају да их нетко оговара и трача.*

Одраслија дјеца, поготово тинејџери(це) често су жртве оговарања вршњака, али и они сами трачају друге. Родитељи су осјетљиви кад чују трач о свом дјетету, особито тинејџерици. Често не истражују истину већ у љутњи, гњеву и бијесу држе продике, забрањују изласке, кажњавају, уцјењују, траже признање. Више вјерују трачу него свом дјетету. То је одгојно лош и педагошки недопустив поступак. На трачеве о дјетету или трачеве које оно преноси о другима, изузетно је важно увјерити се у истину. С дјететом мирно и разборито разговарати, утврдити чињенице, а тек онда примијенити корективне мјере ако шири трач, а жртви помоћи да се извуче из каоса и кризе. Ако су стрес и емоционална патња снажни, укључити је у третман психолога. У свим случајевима дјетету се мора зајамчити сигурност, пружити подршка и помоћ. У љубав родитеља, њихову подршку и заштиту, дијете мора бити сигурно. У то га они морају увјерити, не само ријечима, него и дјелом. Родитељски дом не смије бити извор страха, већ сигурна лука, оаза топлине и мира у којој ће дјеца наћи мир, спокој, топлу родитељску подршку, љубав. Ако дијете пати, због кризе и проблема који су изазвани властитом или туђом кривњом, родитељ суосјећа, тјеша га и увјерава да онај тко шири о њему трач није у праву, да му укаже да је ширење трача нечовјечан чин. Тиме постаје сигурно и схваћа које посљедице трач оставља на жртву. Усто, ваља уклонити узроке који су га покренули да трача.

Наша препорука родитељима⁶ је да никад не реагирају прије него што се ослободе првог шока љутње и бијеса. То родитељ треба савјетовати и дјетету, рећи му да и оно има право на љутњу, али је мудрије прво размислити па мирно расправити проблем, утврдити истину и подузети потребне мјере. Сврха разговора је спознати истину, ма каква она била, утврдити најбољи начин реагирања и најефикаснији облик помоћи. Не освећивати се ономе тко шири трач. Одмазда неће користити ни вама ни њему. Ваља га увјерити да је ружно то што чини и помоћи му у корекцији понашања. Обрачун и одмазда не долази у обзир, већ одгојни и корективни рад и поступци. У дневном тиску читамо да је отац, брат или дјед, дошао у школу и премлатио ученика који је ширио гласине о њихову сину/ћерки, унуку или унуци. Тако се проблем не рјешава, него се заоштрава. И друга ће страна узвратити истом мјером и проблем између двоје дјеце шири се на њихове обитељи. Дјевојчице су често жртве трача и оговарања. То је начин на који се дечки освећују што нису прихватиле удварање или су их напустиле па се осјећају повријеђено. Има дрзника који телефонски обавијесте оца или мајку да се њихова ћерка дружи с хулиганима, узима дрогу и има сексуалне односе. Навест ћемо драстичан примјер из вла-

стите праксе: Ученица средње школе и њен колега из разреда били су заљубљени. Кажу да је то била велика љубав која је трајала двије године, а онда је дјевојка открила да њен дечко одржава везу с другом. Била је јако повријеђена и напустила га. Он то није могао поднијети и на све начине је покушавао приволити је да наставе везу, чак јој је и физички пријетио. Кад је изгубио последњу наду, одлучио јој се осветити. Док су се вољели, често су одлазили код пријатеља, слушати добру гласбу и сурфати Интернетом. Знао је да га она и сада понекад посјети. Искористио је прилику, назвао оца и рекао да му кћерка „љубавише“ с дечком у његову стану, дао му адресу и казао да су управо тамо. Огорчени отац је одмах отишао и тамо ју нашао. Слушали су гласбу. Уз галаму и ћушке извукао ју је из стана и довукао у наш уред тражећи да ју одмах смјестимо у поправни дом. Називао ју је најружнијим именима. „Ето вам је. Мени више не треба“ – рекао је залупио врата и отишао. Након што се дјевојчица мало смирила, све нам је детаљно испричала. Иако није сумњала да би јој то могао приредити бивши дечко, били смо готово сигурни да јесте и замолили је да га позове. Дошао је одмах и кад ју је видио уплакану и тужну, почео ју је тјешити. Изненадили смо га питањем зашто ју је лажно оптужио. Учинио је то у нади да ће ју отац изгрдити, а она му се вратити. У тијек разговора дошла је њена мама. Да се искупи за зло које је вољеној дјевојци нанио, младић је мајци, затим телефонски и оцу признао да је лажно оптужио дјевојку. Убрзо је дошао и отац, испричао се, кћерка је прихватила исприку и заједно су пошли кући. Ето што пакост, света, злоћа, лаж и подметања могу направити. Богу хвала, све се ипак сретно завршио.

Када су жртве трача одрасли, овисно о њиховој личности и повријеђености, реакције су врло различите. Најчешће се зачетнику трача изгуби траг прије него што глас дође до жртве. Вербални сукоби су ријетки, а физички обрачуни још рјеђи јер трач је неозбиљан начин изношења истине, полуистине или лажи с циљем да насмије па је у интересу и жртве да то испадне као шала, виц или духовито измишљена прича, и прође без скандала. Но, понекад под трачем се пласирају, увреде, клевете... па жртва потражи задовољштину и правду на суду.

Одраслима се препоруча да, кад је год то могуће, трач схвате као шалу, насмију се и евентуално кажу, примјерице: „Нисам ја ни знао да сам такав швалер...“ или „Из ваших уста у Божје уши“, „Благо мени кад сам тако моћан... утјецајан...“ Увијек бити миран и промислити како реагирати на трач јер то је „двосјекли мач“. Ако жртва реагира околина може закључити да ниси крив(а) а да су лажне, па срамоту и непоштење приписати ономе тко трач шири. Једнако тако, шутња може бити, знак признања кривње. Можда је мудрије реагирати благим смијешком и питањем: „Јеси ли чуо што причају о мени...“, „Стварно неки вицмајстор.“ „Занима ме зашто ме тај човјек оговара?“ Или: „Захвалан сам мојим душебрижницима!“ Никад се у јавности не упуштати у обрачун с трачером, јер то може ескалирати и добити велике димензије.

Ако питају је ли трач, који се шири, точан, можете одговорити: „Наравно да није! Зар је важно што кажем? Волио бих знати зашто је нетко то измислио, што је желио постићи? Је ли сада задовољан?“

Кад је ријеч о дјечи родитељ им може, уз остало, препоручити и савјетовати слједеће:

Немој се с трачером расправљати или свађати у јавности. Прављење сцена и заузимање обрамбеног иде у његову корист, а околина стјече дојам да је био у праву. Најбоље је избјежавати их и не говорити ништа. Али, ако се дијете не може суздржати и хоће расправити с трачером, ваља му рећи да то не чини док је љуто, бијесно и напето, него да мало причека док се смири па бистре главе надзирући своје поступке и говор води расправу. Родитељ га мора подржати, савјетовати, охрабрити, рећи да има право на љутњу, али и смирити се јер проблем неће побјећи. Кад се умири, можда одустане од обрачуна и својим понашањем покаже да га трач не погађа. Ако чује трач може рећи: „Баш ме занима зашто се нетко толико мучио око ширења неистина о мени, кад оба знамо да је то лаж, а трач више штети њему него мени?“ Тиме доказује да нема што скривати.

Запамти да без обзира што кажеш или учиниш, неки људи ће и даље вјеровати трачу, а не теби. Циљ је посљедице свести на најмању могућу мјеру, али немогуће је апсолутно људе увјерити у твоју страну приче.

Посавјетујте своје трачано дијете да не узвраћа ударац истом мјером, јер тиме врјеђа и наноси штету другим особама, а насиље би могло ескалирати и потрајати дуље вријеме те имати пуно озбиљније посљедице.

Што о трачу и трачању кажу ученици

„Не волим трач, још мање причат некеме иза леђа. Чак то и осуђујем и стотину пута сам себи обећала и присегнула да то више нећу чинити, али једноставно не одржим обећање. Чим се с пријатељицама нађем, њихов трач ме опије, занесе и мимо своје воље укључим се у трачање. Тоба постанем свјесна тек на крају, кад завршимо трач. Не кривим ја драге колегице јер ме оне не наговарају на то. Сама им се прикључим, што значи да је у мени то што ме напросто присиљава да трачам“ – каже матурантица гимназије.

„Ријетко трачам, иако стално с пријатељицама пијем кавицу и слушах њихов трач. Морам признати да у томе уживам и од срца се насмијем неком добром трачу, некад се ухватим да у том смијеху има мало пакости, али је далеко више спонтаног смијеха, без трунке љубоморе, злоће или пакости. Кад су оговарале колегу који ми је преотео дјевојку, навалила је бујица негативних емоција и осветољубиве радости. Доживљај је био сличан и кад су лоше причали о професору повијести, који ми је дао негативну оцјену. Не сјећам се више својих осветољубивих, пакосних и зловних трачерских доживљаја. Напротив, много пута сам се умијешао кад су оговарали мени неке драге особе, било колеге, колегице, професоре или друге људе, макар били у праву и износили истину о њима. Умијешао сам се и кад су трачали професора математике који немилици дијели јединице. Он је строг, праведан и поштен. Долазио је у слободно вријеме држати нам бесплатне инструкције јер жели да научимо, а ми то нисмо искористили. Нисам могао прешутјети, иако сам прошле године ишао на поправни, а сигурно ћу и

ове. Побунио сам се и кад су почели трачати о приватности и интими професорице енглеског језика и професора физике. Рекао сам да то не желим слушати и не престану ли напуштам их. Једна ме назвала покварењаком јер их браним зато што су ми дали петице, а добро зна да сам те оцјене заслужио, пукнуо ми је филм и злочесто сам рекао да ћу ја олајавати њу, јер знам пуно више о њеним авантурама, него она о њихову животу, зацрвјењела се у лицу и ушутјела. Не трачам друге па не бих ни њу, али тиме сам их приморао да не задиру у туђу приватност. Протестирао бих да су то трачале о икоме - каже гимназијалац.

„Контролирам понашање и не трачам, али неки трач морам коментирати, било да се с њима слажем или не слажем. Обично нешто позитивно или негативно додам да би слика била потпуна. Иначе у трачу не видим ништа лоше. На одмору трач ме релаксира и освјежи па боље пратим наставу“ – тврди будући конобар.

„Сви држе да је трачање причање ружних ствари некеме иза леђа. Моје друштво сваки дан трача уз каву, али приближно једнако истичемо позитивне и негативне особине, било да им се дивимо или завидимо. Често оговарамо нашег „Ромеа и Јулију“, али никад лоше о њима не говоримо. Ми им се пуно дивимо, завидни смо им и жељели бисмо бити заљубљени као што су то они“ – каже ученик техничке школе.

„Знам да ме многи оговарају, трачам и ја њих. То држим нормалним, али да ми нетко у лице све најбоље говори, а иза леђа ме подло блати, трача и оговара, е то не могу отрпјети. То је велика подлост, ‘нож у леђа’, издаја и лагање блиског пријатеља“ – тврди ученица другог разреда медицинске школе.

„Никад не трачам, а мене многи оговарају, копкају по мојој приватности. Лажи и неистине износе. Не осврћем се на то, али их избјегавам. Држим да они који олајавају друге, показују какви су они а не они које трачају. На њихову мјесту не бих могла погледати тим особама у очи“ – каже ученица гимназије.

Како се одвикнути од трачања и оговарања

Већ смо рекли да се склоност трачању и оговарању може спријечити, редуцирати и лијечити, а сада ћемо дати неколико напутака онима који се одлуче одвикавање од трачања и оговарања. Као и све друге ружне навике тако и ова може се одбацити. Зато треба одлучност, снажна воља и досљедност. У циљу помоћи онима који одлуче одбацити ове ружне социјално патолошке навике. Ево што и како чинити:

Извршите анализу зашто трачате и оговарате друге? Држите ли то ружном навиком, шалом и забавом? У којим ситуацијама то чините? Што вас је на то мотивирало? Кајете ли се због тога? Држите ли да сте некога повриједили трачем? Је ли тко реагирао љутњом на ваш трач и оговарање? Ако јесте, како сте се осјећали? Ако на темељу одговора и ранијих размишљања одлучите одбацити ту ружну навiku: трач и оговарање, поступак је одвикавања је исти за све облике трача и оговарања. Највише се оговара и трача у друштву уз каву или на неком другом окупљању, па ћемо кратке напутке усмјерити на те облике трача, оговарања...

Када сте одговорили на постављена питања и закључили да су узроци у припадности скупини која то чини. Није мудро, и због себе и због истине, окривити само друге. Они вас на то нису присиљавали нити наговарали. Промислите, има ли још мотива и узрока. Можда у трачању и оговарању уживате, имате осјећај моћи? Размислите о проблемима на послу, у кући и међуљудским односима. Постоји могућност да се у њима крију узроци и мотиви или у незадовољству функционирања неког сегмента вашег живота? Затим провјерите: желите ли одустати од трача и оговарања или не? Кад сте сигурни да то желите, учините први корак:

- *Разговарајте с друштвом, приопћите им своју одлуку да више нећете с њима пити каву, јер и слушање трача и оговарања је, ако ништа друго, барем подршка тој ружној појави.*
- *Провјерите имате ли истомишљеника и организирајте пијење каве на мјесту без трача.*
- *Ако немате подршку, заувјек их напустите и потражите друштво које не трача уз каву.*
- *Можда ћете доживјети изругивање или ироничан скривени подсмјех. На то не реагирајте. Знате што хоћете, а то у друштву, које наставља трачати и оговарати не можете постићи.*

Други корак је уклањање узрока који се налазе у вама самима. Идентифицирали сте их у одговору на друго питање. Ако је то уживање у трачању и оговарању, изласком из групе, тај мотив сте уклонили. Ако је узрок у осјећају моћи, упитајте се у чему је та моћ? Можда у подлом изношењу истина или неистина о особама које нису присутне и не могу се бранити! То се не назива моћ него кукавиштво. Осјећај моћи ћете стећи ако умјесто оговарања иза леђа, пронађете особу, која шири лажи и измишљотине о вама и вашем приватном животу и суочите се с њом. Позовите је на кавицу па дискретно, отворено, искрено, у лице изнесете што вам чини, реците да сте незадовољни. Разговарајте отворено и затражите објашњење о томе зашто шири негативне и неистините информације о вама. Нека вам објасни своје понашање и каже што има против вас. Замолите ју да одмах престане са ширењем трача и гласина и да вас више не узнемирава. Можда она није свјесна да вам то смета. Испричат ће вам се и више то неће чинити. Тако сте и тај узрок уклонили. Ако она настави трачати постоје други конструктивни начини рјешавања међуљудских односа. На сличан начин ријешите и друге међуљудске односе, ако их има. Ако пак нисте задовољни функционирањем неког сегмента вашег живота у школи, подузећу, обитељи или другдје. Запитајте се што треба чинити да незадовољство претворите у задовољство. Што морате подузети да се у школи, на послу, у обитељи и друштву осјећате боље и задовољније. Разговарајте с члановима обитељи и сурадницима у школи, на послу, повјерите им свој проблем и замолите да вам помогну у рјешавању. Тако ћете се ријешити тих узрока који могу бити сложени. Сада када сте уклонили уз-

роке, остали сте без мотива за трач и одговарање. Тиме није све ријешено. Ваља се ослободити навике коју сте формирали тијekom трачања и одговарања јер ће вас она стално потицати на оговарање без обзира што више немате нити једног разлога за то. Тако смо дошли до трећег корака: Успостављање чврстог надзора над својим понашањем. Ослободити се старе навике, неће ићи брзо ни лако. „Навика није ципела да је скинеш одједанпут“. Сваки пут кад вас тврдокорна навика коју још нисте одбацили, потакне на трач, реците себи: „Моја одлука је коначна. Повратка нема“. Што више одупирања и самопоуздања пуно сте ближе циљу.

Ако се нађете у друштву које трача и оговара, ненаметљиво започните разговор о неком важном догађају у школи, радној организацији, мјесту, земљи или у свијету. Примјерице. „Јесте ли видјели како наши ногометаши побиједише... А било је неизвјесно све до краја. Што кажете за онај побједоносни гол?“ Што је тема атрактивнија, то ће разговор бити лакше преусмјерити с трача на другу тему. Ако они ипак наставе трачати, нађите оправдање и пођите кући. Не дајте се поново увући у оговарање јер, како рече Хоратиус: „*Навика је тиранин*“, а вама је тираније било превише. Присјетите се Тагоре, који каже: „*Бистра ријека разума не губи своју путању у сухом тијеску навика*“. Држите се плана и не губите оптимизам и вјеру у успјех.

Неколико препорука родитељима

Нагласили смо да дијете оговарање и трач научи од родитеља и сусједа (они пију каву и оговарају, а оно се забавља и слуша). Оно није свјесно тога што одрасли говоре, па на свој дјетињи начин пренесе оговараној особи, те „заради“ казну, грдњу, пријекор и назив малог лашца. То није само лош узор родитеља него и нечовјечан однос према властитом дјетету. Ако то чините, престаните јер га лоше одгајате.

Неки тједници су пуни трачева, налазимо их у дневним листовима, радију и ТВ емисијама. Велика су трачања звијезда забавне глуме и филма. Нека вас то не заваља, јер оне често саме изазову скандал да би се о њима писало и тако постале популарније. Дјеца и тинејџери трачају из посве других разлога и мотива. Како им помоћи? Понајприје будите им узор који ће они слиједити, волите их и докажете да на вашу љубав, повјерење и заштиту увијек и безувјетно могу рачунати, чак и кад учине оно што је забрањено. Питајте га за савјет у вези са технологијом мобитела или интернета, захвалите му што вас учи, бит ће радосно. Не реагирајте никад пренагло, у афекту, ако ваш тинејџер или тинејџерица пошаље или прими ружну поруку. Покажите да им вјерујете, и стално његујте међусобно повјерење, заједнички одлучите што ћете чинити у случају ружних порука, пријетње и оговарања. Сједните и размислите које рјешење је најмудрије и заједно одлучите, што учинити. Сваки дан с њима разговарајте о свему што их занима, и никад немојте изневјерити њихово повјерење. То су увјети да вам отворе своје срце и кажу што их мучи, описат ће вам своје љубавне јаде, повјерити добивене увредљиве и трач-поруке. Ништа од вас неће скривати и увијек ћете

бити правовремено и потпуно информирани, па ћете им моћи помоћи. Увијек ћете знати с киме се ваше дијете дружи, дописује путем мобитела или е-маила, с киме разговара у цхату или блогу, о чему расправљају, тко му шаље увредљиве трач поруке и како оно на њих реагира. Ако сте осигурали ту разину повјерења, пазите да великом знатижељом сав труд не пропадне, да не изгубите повјерење које сте градили годинама. Ваше дијете и тинејџер имају право на приватност. Поштујте то, не читајте кришом њихов дневник, писма⁸, е-mail, СМС и ММС поруке. Они ће вам то све ставити на располагање, кад осјете потребу, дат ће вам бројеве мобитела пријатеља с којима се дописује, показати електроничку пошту, позвати вас на разговор који воде с пријатељем у цхату и блогу. Много ћете научити, стећи увид што им други пишу, што они њима.

Без обзира на међусобно повјерење, стално дискретно надзирите дјецу и тинејџере, њихове трач- разговоре, обратите пажњу на ноћну комуникацију. Ако смањује тон мобитела или кришом чита и шаље поруке, ако то нервозно изводи или је престрашено, сигурно је у великој кризи. Разговарајте с њиме, а пожељно је заједно поћи у савјетовалиште. Ако то оно одбија, разговарајте с дефектологом, психологом или педагогом школе, са стручњаком у савјетовалишту или назовите Храбри телефон, тражите савјет и помоћ.

Ако пак дијете, након неколико трач, оговарајућих, застрашујућих и уцењивачких порука, почне добивати пријетеће или порнографске поруке или га нетко тражи да шаље слике, сачувајте све материјале и одмах обавијестите полицију. То више није шала, већ озбиљан проблем. Немојте га сами рјешавати, не покушавајте утврдити идентитет пошиљатеља јер ћете тиме отежати полицијску истрагу, прибављање доказа и утврђивање идентитета, особито ако он то уочи. То је посао за полицијске стручњаке с добром техником.

Имајте на памети да и ваше дијете може ширити трач и оговарати, па и злостављати вршњаке и млађу дјецу, чим то уочите, разговарајте с њиме, прикривање води у још сложенији и деликатнији проблем који ће касније бити тешко ријешити. Што проблем прије откријете и подузмете потребне мјере лакше ћете га ријешити.

Варате се ако мислите да ћете проблем трача, оговарања и насиља путем мобитела и интернета ријешити забраном кориштења тих уређаја.⁹ То је не само штетно, него је и неучинковито јер ће се младе особе снаћи, наставити трачање, оговарање и злостављање путем интернета у школи, клубу, код пријатеља, у библиотеци, а мобител ће украсти од млађе дјеце. Проблем је могуће ријешити једино превентивним, одгојним и корективним мјерама, појачаним надзором и контролом, те опонашањем узора родитеља.

Савјети младима

Најчешће жртве прљавог трача, гласина и оговарања су дјевојчице, али нису поштеђени ни дечки. Многи се осјећају јако понижени и омаловажени, проживљавају читаве трагедије. Ево неколико препорука како се понашати и што могу подузети жртве. Но, понајприје неколико важних уводних напомена. Знајте:

- *Узрок многих трачева су љубомора и завист. Та чињеница је знак да сте пуно бољи, врједнији од оних који вас оговарају, јер не би вам завидјели да није тако. Зато не реагирајте, особито не трачем и свађом јер бисте се тиме спустили на њихову разину, да су се они преварили држећи вас бољим.*
- *Мудро је трач игнорирати, ако се одупиреш првом, дајеш им мотив да ти упуте други увредљивији*
- *Трач-поруке схватите озбиљно, ако их држите увредљивим и пријетећим, не бришите их, не одговарајте, одмах их, ма како биле ружне, покажи родитељима, који ће наћи рјешење или пријавити полицији.*
- *Сваки ваш одговор, увјеравање пошиљатеља да лаже, узвраћање трача или пријетња полицијом значи обрачун, који може трајати у недоглед, и нанијети вам велико зло.*
- *Ако вам нетко нуди бон за мобител у замјену за слику, одмах одбијте, јер има ружне намјере.*
- *Немојте, путем мобитела или интернета, давати податке о себи и обитељи непознатим суговорницима јер не знате тко су они, ни какве су им намјере. Он се може представљати вршњаком, а бити старац.*
- *Прије слања поруке увијек добро размислите може ли она некога повриједити, наљутити...*
- *Ако се дописујете не пишите оно чега би се касније срамити. Злонамјерна особа може тим материјалом уцјењивати. На уцјене не одговарајте јер ћете му дати нови материјал за уцјену. Пријавите полицији.*
- *Увијек се обратите родитељима, професорима за савјет, повјерите им се или назовите Храбри телефон.*
- *Избјегавајте трач, оговарање, поглавито злостављање путем мобитела јер је то нечовјечно, ружно, али и врло опасно. Бит ћете откривени, сносит ћете одговорност и доживјети големо срамоћење.*

Умјесто закључка

Разлози трачања су неодговорност, забава, људска таштина, завист, љубомора и неразмишљање о штети и злу које тиме наносимо другима. Ту је жеља за истицањем, скретањем позорности на себе, изазовом, провоцирањем, сензацијом, људска слабост, несмотреност, те пакост, злоћа, па и осветољубивост. Добро је познато да нестанком разлога и мотива ишчезава и активност, зато их ваља уклањати и замијенити забавом.

Трач може бити забаван, ако је уопћен и ако не задире у приватност, људску интиму и достојанство, али и изузетно увредљив и болан. Често немате избора – морате се препустити времену и стрпљиво чекати да трач престане, насмијати се и показати да вас подлаци, који немају храбрости погледати вам у очи и то рећи, не могу повриједити. Некад чак не дознате ни тко је и зашто ширио неистину о вама. Немате ни могућности доказати своју невиност и врједност. То је болно

искуство, јер је немогуће имати контролу над ситуацијом, кад о вама круже лажне информације, а ви не знате, тко их ни зашто шири, не знате требате ли доказивати, како, ни коме да су то измишљотине и клевете. Зачетник је анониман, а они који то преносе су свуда око вас.

Вербално доказивање често је контрапродуктивно. Само добротом, коректним и одговорним односом, можете доказати своју вриједност и околину увјерити да је све што су говорили вама иза леђа, најобичнија лаж, завист и љубомора. Трач је саставни дио наше свакодневнице. Најчешће га покрену особе, које вас држе конкурентом и потенцијалном пријетњом, а циљ им је умањити вашу стручност, вриједност и заслуге, да би преузеле оне позиције и статус у радној организацији, школи, на факултету које вама припадају.

Без обзира на толерантан однос друштва према трачу, оговарању, гласинама и на чињеницу да људе зближава, та понашања држимо ружном особином човјека и треба их одбацити. За то постоји само једино право рјешење, а то је, да учитељи и родитељи појачају мјере превенције, едукације и савјетовања и буду им добри узор. Од изузетне је важности успоставити повјерење с дјецом и адолесцентима, развити свијет о трачању као ружној појави која наноси зло оному тко је шаље као и оному коме ју шаље, те увјерити их да одмах по пријему ружне и узнемирујуће поруке обавијестити родитеље, наставнике или полицију уз предочење добивених порука. То ће сигурно учинити дјеца која имају повјерење у учитеље и родитеље, која без страха од посљедица, репресије и придика све своје проблеме могу им повјерити. Они морају дјетету пружити заштиту и сигурност, осигурати квалитетне узоре које ће она опонашајући и социјалним учењем усвајати.

Многи родитељи и учитељи због неискуства с електроничким уређајима осјећају се беспомоћнима и несигурнима с дјецом разговарати о правилном кориштењу мобитела и компјутора. Нека их замоле да га поуче руковати мобилом, рачуналом или интернетом, и ето добре прилике за разговор и увид у његово кориштење тих средстава. У подуци дјеце одговорном понашању при кориштењу сувремених средстава комуникације поступити на начин као и код свих подучавања. Учимо их препознати потенцијални ризик и опасности те на који се начин носити са изазовним и опасним ситуацијама које се евентуално могу јавити при кориштењу мобитела и интернета. Стога је разговарање и надгледање рада дјеце неизмјерно корисно и важно. Допустите дјетету да своје осјећаје искаже пред вама у пуном интензитету. На тај начин ће му бити лакше суочити се с вршњацима и не реагирати бијесом и љутњом, који би могли довести и до других облика насиља.

Дјецу и тинејдере трачају вршњаци, али и непознате особе. Тај облик психичког насиља ваља што прије препознати, онемогућити га у самом настанку и тако спријечити његову појаву и даљње ширење.

Завршимо изреком коју је осмислио Iginio Tarchetti: *Постоји врло лијепо доброчинство које сваки човјек може учинити своме ближњему, а ипак се ријетко чини: да се уздржи о другоме говорити зло.*

Литература

- Anić, V. (1991), *Rječnik hrvatskoga jezika*, Novi Liber, Zagreb.
- Grupa autora (2002–2004), *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, Novi Liber i Jutarnji list, Zagreb.
- Klaić, B. (1989), *Rječnik stranih riječi*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb.
- Stanić, I. (1983), *Greške u komuniciranju roditelja s djecom*, Nastava i vaspitanje, 9-10, Beograd.
- Stanić, I. (2001), *Zašto vaše dijete...?: 31 pitanje i odgovor*, Medicinska naklada, Zagreb.
- Stanić, I. (1984), *Bavljenje roditelja djecom*, Naša škola, br. 1, Sarajevo.
- Stanić, I. (2006), *Djeca između stvarnog života i „cyber lifea“*, Pedagoška stvarnost, 5-6, Novi Sad.
- Stanić, I. (2007), *Mama poštuju moju privatnost*, NZL, 574-575, Rijeka.
- Stanić, I. (2007), *Mobitel i mladi – uporaba i zlouporaba: Bežično nasilje*, NZL; br. 17-18, 563–565.

Ivica Stanić, M. A., Rijeka

GOSSIP AND BACKBITING – FROM FUN TO SLANDER

Summary

Gossip as a small backbiting and fun when retelling events and accidents from somebody's life, recently has gradually spread from fun into violence, disturbing people's privacy in the form of vicious calumny and slander. With the help of new communication technologies (Internet, mobitel) it is rapidly expanding from ear-to-ear, through mobitel SMS messages, to Internet via e-mails and blogs taking extreme forms and shapes. Irresponsible pupils threaten their mates through e-mail messages, open blogs under the names of their colleagues, send rude messages, gossip their friends and teachers. Sometimes gossip and backbiting turn into cyberbullying and punishable acts. The author presents these social and pathological examples, ways of reaction, protection and suggests some further actions of their prevention. He is advocating primary prevention, upbringing and corrective measures through personal example. The author offers constructive advices for children and adults and how to drop gossip and backbiting.

Key words: gossip, backbiting, cyberbullying, personal example, primary prevention, to drop

М-р Ивица Станич, Риека

СПЛЕТНИ И ОГОВОРЫ – ОТ ЗАБАВЫ ДО КЛЕВЕТЫ

Резюме

Сплетни как мелкие оговоры и забава, разговоры во время кофепития и чаепития, рассказывание разных случаев и событий из чужной жизни, в последнее время расширяется и от простодушных забав превращается в насилие, проникает в чужную личную интимную жизнь, получает характеристики сплетен и клеветы. Появлением новых коммуникационных технологий (интернет, мобильный телефон) с формы кстного переноса от уха до уха, сплетни и клеветы распространяются путём СМС пручений, а на интернете путём электронной почты, блогов и всё это получает серьёзные и опасные размеры. Неответственные ученики угрожают своим ровестникам путём мейлов, открывают коллетг и пишут от их имени безобразные поручения, сплетничают и оговаривают своих ровестников и учителей. Иногда это переходит в действия подлежащие наказанию. Автор настоящей работы даёт обзор социально-патологических поведений, потом формы реагирования, защиты и возможности воспрепятствия их расширения, заступаясь для проведения первичной превенции, воспитательных и коррективных мероприятий и оказывая воздействие личным примером. Тут находятся и советы родителям и детям и совет как можно отвыкнуть от сплетень и клевет.

Опорные слова: сплетни, оговоры, cyberbullying, личные примеры, первичная превенция, отвычка