

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LVI	Бр. 7–8	Стр. 533–700	Нови Сад	2010.
----	----------	---------	--------------	----------	-------

UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Стр а н а

Академик Јован Ђорђевић: Процес глобализације и креативност ----- 537

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Вук Раичевић, мр Слободан Спасић, мр Раде Гломазић:
Диверзитет (не)жигова ----- 550

Александра Максимовић: Специфичности компаративних
истраживања у педагогији ----- 569

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Маја Петаков Вуцелја: Превенција насиља у школама ----- 580

Мр Александра Анђелковић: Проучавање веровања наставника
у функцији њиховог професионалног развоја ----- 592

Небојша Бранковић: Примена модела каријерног вођења
и саветовања у средњем стручном образовању ----- 604

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Ђурђица Такачи, Арпад Такачи, Душица Ракић, Јасмина Максић:
Математичко моделирање заступљености пушења ----- 617

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Загорка Марков, мр Ангела Месарош Живков: Ефекти примене
програмираног физичког вежбања на антропометријске
димензије предшколске деце ----- 630

Др Весна Трифуновић, др Светлана Ђурчић:
Еколошко образовање будућих васпитача ----- 649

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Анђелка Булатовић: Положај и васпитање Црногорке у породици ----- 659

Мр Карла Селихар: Први српски педагошки часопис „Школски лист” ----- 669

ПСИХОЛОГИЈА

Др Мирјана Николић: Развојни ток синтаксичке свести код деце
узраста 5–9 година ----- 681

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Јелена Максимовић: Наставник између теорије и наставне праксе ----- 695

CONTENTS

Jovan Đorđević, academician: Process of Globalization and Creativity -----	537
VIEWS AND OPINIONS	
Vuk Raičević, Ph.D.; Slobodan Spasić; Rade Glomazić: The Diversity of the (No)Mark -----	550
Aleksandra Maksimović: Specifics of Comparative Research in Pedagogy -----	569
EDUCATION IN SCHOOLS	
Maja Petakov Vucelja, M.A.: Violence Prevention in Schools -----	580
Aleksandra Anđelković, M.A.: Studies on the Function of Teachers’ Beliefs in Their Professional Development -----	592
Nebojša Branković: Application of Models of Career Guidance and Counseling in Secondary Vocational Education -----	604
DIDACTICS AND METHODICS	
Đurđica Takači; Arpad Takači; Dušica Rakić; Jasmina Maksić: Mathematical Modeling of the Distribution of Smoking -----	617
PRESCHOOL EDUCATION	
Zagorka Markov, Ph.D.; Angela Mesaroš-Živkov, M.A.: Effects of Scheduled Physical Activity on Anthropometric Dimensions of Preschool Children -----	630
Vesna Trifunović, Ph.D., Svetlana Ćurčić, Ph.D.: Environmental Education of Future Teachers -----	649
HISTORY OF PEDAGOGY	
Anđelka Bulatović, Ph.D.: Position and Education of Montenegro Woman in the Family -----	659
Karla Selihar, M.A.: The First Serbian Pedagogical Journal ‘School Newspaper’ -----	669
PSYCHOLOGY	
Mirjana Nikolić, Ph.D.: Developmental Course of Syntactic Awareness in Children Aged 5-9 -----	681
REVIEW	
Jelena Maksimović, M.A.: Teacher between Theory and Practice -----	695

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Йован Джорджевич: Процесс глобализации и креативность -----	537
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Вук Раичевич, м-р Слободан Спасич, м-р Раде Гломазич: Разнообразие (не)марок -----	550
Александра Максимович: Специфики сравнительных исследования в педагогике -----	569
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
М-р Майя Петаков Вуцеля: Превентива насилия в школах -----	580
М-р Александра Анджелкович: Исследование убеждений учителей в функции их профессионального развития -----	592
Небойша Бранкович: Применение модели карьерного управления и советов в среднем специальном образовании -----	604
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Джурджица Такачи, Арпад Такачи, Душица Р акич, Ясмина Максич: Математическое моделирование распространённости курения -----	617
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Загорка Марков, м-р Ангела Месарош Живков: Эффекты применения программированного физического упражнения на антропометрические размеры детей дошкольного возраста -----	630
Д-р Весна Трифунович, д-р Светлана Чурчич: Экологическое воспитание будущих воспитателей -----	649
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	
Д-р Анджеука Булатович: Положение и воспитание Черногорки в семье (1918-1941) -----	659
М-р Карла Селигар: Первый сербский педагогический журнал "Школьный лист" -----	669
ПСИХОЛОГИЯ	
Д-р Мирьяна Николич: Р^азвитие синтаксического сознания у детей воз-раста с 5 до 9 лет -----	681
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
М-р Елена Максимович: Учитель между теорией и учебной практикой -----	695

UDK 37.014.3

UDK 37.014.5

UDK 37.026

UDK 378.014.3

Академик Јован Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

Оригинални научни рад

Примљен: 7. VII 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 7–8, p. 537–549.

ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И КРЕАТИВНОСТИ

Резиме

Глобализација (или мондијализација) је вишедимензионални процес који се појавио осамдесетих година прошлог века, а постаје све доминантнији у нашем веку. Односи се на економски, политички, културни и образовни домен. Може се говорити о настанку универзалне планетарне цивилизације са одговарајућим системом вредности. Долази и до глобализације образовања које треба да постане практично, применљиво и да одговара потребама тржишта („знање као роба“). У таквој концепцији образовања не помињу се посебна својства личности (креативност и др.) и настојање да се развијају њена различита својства и потенцијали.

Болоњски процес, као посебан облик глобализације, изражава дух англо-америчког прагматизма, инсистира на специјализованом знању, без ширих теоријских сагледавања, неопходне синтезе и дубљег разумевања целине, како би се задовољили захтеви и потребе тржишта, индустрије и производње, и формирали конформистички појединци и грађани.

Савремене теорије и схватања о интелектуалном васпитању не односе се само на проблеме интелектуалног развоја, већ и на целовитије („свестраније“) формирање како интелекта, тако и личности и њених различитих потенцијала.

Развој појединца не би био потпун ако не би садржавао и стваралаштво, (креативност) као компоненту не само интелектуалног већ и укупног развоја. Развој не подразумева само стицање знања већ и активно учествовање у процесу усвајања, прераде и примене знања, као и улогу у развоју самосталног и критичког мишљења.

Креативност се односи на проналажење нових решења, исказивања нових идеја и сагледавања, што се прихвата као нешто што има социјалну, духовну, естетску, научну и терминолошку вредност. Креативност је васпитна неопходност, захтев који омогућава слободно изражавање и обогаћивање индивидуалности.

Аутор указује на улогу, значај и могућност наставника у подстицању стваралачког процеса у оквиру образовања, наставе као креативног занимања, да подстакну и омогуће креативни процес.

Кључне речи: креативност, глобализација, подстицање

Живимо у свету и времену великих и наглих промена, неизвесности и криза, које су захватиле сва подручја друштвеног и индивидуалног живота, нарочито међусобне односе, и довеле до пада морала. У настојању да окарактеришемо будуће доба, морамо рећи да ће се време у коме живимо, а поготово оно које је пред нама, уписати у историју не само великим убрзањима и променама у свим областима живота и рада већ, пре свега, и већим сложеностима, проблемима, супротностима и противуречностима, знатно већим и деликатнијим од оних које познајемо.

Научнотехничка револуција, најзначајнији историјски и друштвени процес у другој половини 20. века, у основи је изменио односе науке и производње, науке и образовања, производње и образовања. Неслућени развој и процват науке, технике и технологије, непосредно утичу на образовање, његов садржај, методе, технике и примену, као и на целокупну организацију учења и образовног процеса. Због тога се проблеми образовања и његово усклађивање са захтевима научнотехничког и технолошког процеса постављају у свим земљама као суштински и непосредни задаци савремене школе, просвете и образовања.¹

Паралелно са научнотехничком револуцијом настала је и друга значајна револуција – „сазнајна револуција“. Њена појава обично се везује за збивања у 1956. години. Наиме, те године је Херб Сајмон изумео компјутерски програм за решавање одређених теорема познат под називом „Општи решитељ проблема“. Исте године Џером Брунер са сарадницима објавио је студију о мишљењу у којој се први пут решавање проблема не објашњава и не тумачи само са логичког становишта, већ се објашњава и технолошки, полазећи од становишта да логика није процес већ *објашњавање резултата* активних процеса. Те године је и Ноам Чомски изложио нове идеје о језику (лингвистици) као систему који „ствара и рађа“ (генеративни систем).

Брунер, међутим, сматра да је за разматрање „сазнајне револуције“ значајнија 1932. година. Те године објављена су веома значајна истраживања Хајзенберга у области физике (нема начина да се истовремено схвата и положај и

¹ Термином научнотехничка револуција први се послужио Ј. Бернал, подразумевајући под тим појмом процес у коме су развој и напредовање науке бржи и интензивнији од привредног развоја. Данас се под овим термином означава сложен процес наука и техника у коме науке подстичу развој привреде и економије, истовремено захтевајући и њено све веће потврђивање. У том сложенем двосмерном процесу сумирају се позитивни утицаји и последице науке и технике, њеног места, улоге и утицаја на друштвени живот и развој појединаца.

брзина неке честице); Е. Д. Едријана у оквиру неурофизиологије (утврђивање поступака и начина на који утисци из спољашњег света, путем непрекидно флукутирајуће енергије, доспевају у нервни систем; Алфреда Корзибинског – оригинални приказ назван генерална семантика, који може помоћи схватању односа између перцепције, симбола и стварности; идеја коју је развио Едвард де Боно, под називом „латерално мишљење“, које пружа личну перспективу о поимању слободе и стварности; у психологији (А. М. Маслов); биохемији (L. von Bartalanff), филозофији (Е. Laszlo) и други.

При разматрању ових савремених друштвених и теоријских проблема неопходно је осврнути се и на *процес глобализације (мондијализације)*, који има своју дугу предисторију, а појавио се и нагло проширио осамдесетих година прошлог века, да би постао доминантан у нашем веку.

Глобализација је сложен, вишедимензионалан и противуречан процес који обухвата економско, политичко и културно подручје живота и рада па се може говорити о настајању *универзално планетарне цивилизације* са одговарајућим системом друштвених и моралних вредности. Долази и до глобализације образовања које све више постаје практично, применљиво и усмерено тако да одговара *потребама тржишта и профита* („знање као роба“).

Последице глобализације су посебне националне државе које су двоструке и противуречне; осавремењавање економског, друштвеног и политичког живота, формално увођење парламентаризма и правног уређења, слободе и људских права, с једне стране, али и ограничавање суверенитета, подређеност и зависност, злоупотреба и експлоатација (посебно природних богатстава), маргинализација неразвијених и сиромашних земаља, доминација западњачких (претежно америчких) друштвених вредности, надмоћност светског поретка, с друге стране.

Глобализација се јавља и као својеврстан облик прелаза, „премошћивања“ и доминације у политици наднационалних институција (ОУН, НАТО, Хашки суд); у економији – транснационалне и наднационалне корпорације (Светска банка, Међународни монетарни фонд, Светска привредна организација и сл.); усклађивање глобалне културе, пре свега оне масовне (филм, литература, поп и рок музика и др.). На тај начин глобализација остварује транснационалне и међурегионалне токове, стварајући глобалну основу за остваривање међусобних зависности.

Посебно је потребно указати на противуречности глобализације у области културних аспеката друштвеног живота и развоја. Она, с једне стране, проширује подручја културног живота, размену идеја и достигнућа, стваралаштва и иновација, а с друге стране, руши традиционалне и националне културне тековине, историјско наслеђе и самобитност, намећући вредности и идеје западњачке цивилизације.

Глобализација посебно нарушава ниво живота и могућности неразвијених и сиромашних земаља и народа. Уједињене нације публиковале су документ под насловом *глобализација с људским ликом*, у коме су рељефно приказане разлике између развијених земаља и земаља у развоју. Тако, на пример, шездесетих го-

дина прошлог века, разлика између пет најразвијенијих и пет најсиромашнијих земаља износила је 30 : 1, осамдестих година – 50 : 1, а деведесетих година – 74 : 1. У поменутом документу изнесен је и податак да три најбогатија човека на свету: удовица власника новина „Vulmar“, Бил Гејтс и краљ Брунеја, располажу капиталом који је једнак укупном бруто продукту пет најсиромашнијих земаља (према: В. Г. Федотова, *Глобализација, у: Глобалистика...*, 2006, стр. 177-178).

Глобализација настаје као јединствено не само економско, већ и политичко и културно питање на планети Земљи. Захваљујући развоју комуникационих средстава, долази до сажимања простора и времена, прожимања различитих култура, тако да се може говорити о настанку општепланетарне цивилизације са одговарајућим системом вредности. У овом контексту долази и до глобализације образовања и проблема да се у појединим државама не само критички афирмише надирући систем вредности и универзализација културе, већ да се очувају посебне и специфичне националне вредности и култура као извор стваралачке разноврсности и богатства народног стваралаштва и традиције. Поставља се захтев не само за развојем универзалне цивилизације, као претпоставке планетарног хуманизма, већ и *одбране и заштите од агресивне униформности* и очувања друштвених особености, специфичности позитивне традиције и националног идентитета.

Болоњски процес, као посебан вид глобализације, изражава дух англосаксонске идеологије и прагматизма, инсистира на уским, специјализованим практичним усмерењима и занимањима, који могу да задовоље *захтеве и потребе тржишта, индустрије и производње*, а на тај начин се утиче и на формирање конформистичких грађана, без ширих теоријских сагледавања, без неопходних синтеза и разумевања целине, маргинализације основних хуманистичких дисциплина и сл.

У оквиру глобализације и њене улоге у образовању, не помиње се *личност* и друга њена својства и особености, изван интелектуалних, као што су осећања, афективни живот, стваралаштво, друштвено и морално васпитање и др. (Б. Ђорђевић, 2004).

Човек се, међутим, не састоји само од интелекта већ и од воље и осећања. Човек није појединац затворен у себе, није монада у Лајбницовом смислу, већ монада која има своја „врата и прозоре“, који су отворени према свету и животу. Интелектуално образовање не можемо издвојити као *затворену и изоловану целину*, већ га морамо уско повезати са васпитањем воље, са моралним васпитањем, у *јединствени процес* структурирања, унапређивања и развијања личности. Не може се говорити о независном интелектуалном образовању (васпитању), ако оно не обезбеђује формирање *целовите личности*, јер интелектуално образовање не може да се своди на пуко поучавање и индоктринацију.

Уместо свестраног развоја човека вероватно је адекватнији термин *целовити развој*, који се не може разматрати само са становишта *субјекта*, његових особина, потреба и могућности, већ и са становишта *објективних* захтева друштвеног живота и практичних суочавања људи са њима. Ради се не само о

свим *битним странама и аспектима личности*, већ и о свим *битним странама друштвене стварности*, као посебним аспектима васпитно-образовног рада.²

У једном документу UNESCO-а под насловом „Међународне стратегије деловања у области образовања и припремања кадрова у односу на питања друштвене средине“ (Препорука 78, дело IV), налази се одредба у којој се под образовањем подразумева „реализовање процеса *свестраног развоја човека* који се одвија током целог његовог живота, а усмерен је на најповољније развијање његових способности у интелектуалном, физичком, емоционалном, моралном и духовном смислу“. Према томе, образовање не може садржавати само знања, умења и навике већ је неопходно да развија и његову самосталност и његове потенцијале.

Савремене теорије, погледи и схватања о интелектуалном развоју и васпитању не односе се само на проблеме интелектуалног (умног) развоја већ и на целовитије, потпуније формирање, како интелекта, тако и личности и њених различитих потенцијала.

Развој појединца не би био потпун уколико се не би односио и на *креативност и стваралаштво* као компоненти не само интелектуалног већ и целовитог развоја. Развој не подразумева само стицање знања, ма колико оно било неопходно, већ и активно учествовање појединца у процесу прераде знања и његове улоге у *самосталном и критичком* мишљењу. Неки аутори сматрају да је најважнији циљ васпитања подстицање и развој креативности. Други изједначавају стваралаштво са дивергентним мишљењем. Стваралаштво је, међутим, далеко *шире и сложеније* и подразумева читав низ својстава интелекта.

Иако постоји сагласност о томе шта садржи креативност, постоје не-слагања у погледу скоро свих аспеката природе креативности, њеног развоја и

² Целовити (свестрани) развој има своју историју и континуитет, са различитим прилазима и садржајима. Хармонијски развој личности, као васпитни идеал, први пут се појавио у атинском друштву античке Грчке. Циљ је био да се постигну што складнији односи, хармонија лепог и доброг, посредством физичког и духовног образовања (филозофије, политике, музике, уметности). Овакво образовање било је предвиђено само за децу робовласника. Грађански педагози гледали су на изворе целовитог развоја личности углавном у домену духовног, књижевног, литерарно-уметничког и научно-филозофског образовања. Материјалној страни придавали су малу и незнатну улогу и значај. Ово основно гледиште допуњавано је елементима *радног васпитања*, као припрема за касније предузетничке делатности. Једино је у социјалним утопијама каснијег средњег века (на пример, у Кампанелиној *Држави сунца* и *Утопији* Томаса Мора) јаче и у први план истицан значај радног васпитања као једног од значајних услова за развој личности. Уважавање рада за развој личности може се наћи и код социјалиста утописта: Фуријеа, Сен-Симона, Овена и Вајтлинга. Историјска заслуга К. Маркса и Ф. Енгелса, у области педагогије, што су развили дијалектичко-материјалистички лик човека и открили основне законе развоја људске личности..

Циљ свестраног развоја личности, као нормативног захтева законодавног карактера, био је уведен као захтев државне политике у бившем СССР-у. Аналогне формулације унеле су у своја документа и земље које су се својевремено налазиле у заједници социјалистичких земаља, међу којима и бивша Југославија.

остваривања. Дефиниције, начини идентификације, теоријске формулације и резултати истраживања веома су различити и хетерогени. У ствари, нема универзално прихваћене дефиниције о креативности (Getzela, J. W., 1985).

Креативност је сложена способност личности, а њена структура је састављена од многих чинилаца који подстичу и омогућавају стваралаштво. На основу свог модела структуре интелекта у облику коцке, Гилфорд (Guilford, J. P., 1959) указао је на принципијелну разлику између две врсте мисаоних операција: конвергенције и дивергенције. Креативност одговара типу *отвореног или дивергентног мишљења* (уочавање велике разноврсности решења и одговора) која је супротна *затвореном или конвергентном мишљењу* (проблеми се решавају на основу јединствених или једино могућих одговора). Гилфорд сматра да је дивергентна продукција идеја јединствена карактеристика фактора коју он назива „спонтана флексибилност“.

Гилфорд сматра да је следећих шест параметара битно за остваривање креативности: стварање великог броја идеја (гипкост); одговори на нестандартне подстицаје (оригиналност); усавршавање предмета; додавање појединости (детаља); решавање проблема (анализа и синтеза).

Торенс (Torrance, E. P., 1970) сматра да се стваралачки акт дели на: опажање проблема; тражење решења; формулисање и проверавање хипотеза, модификацију хипотеза; налажење резултата.

Креативност (од лат. *Creativus, creatio*) се, у ствари, односи на способност да се пронађу нова решења, сагледају проблеми из новог угла, створе нови погледи, идеје и нова увиђања, што се прихвата као нешто што има социјалну, духовну, естетску, научну или техничку вредност. Наглашава се *новина или оригиналност* у сагледавању и стварању нових састава или комбинација већ познатих облика у поезији, музици, сликарству, реорганизовању појава или теоријских погледа у наукама. На неки начин креативне идеје представљају поновљене формулације (реформулације) раније познатих идеја, јер нешто што би било потпуно ново не би било схваћено ни уочено. Креативност и креативни прилази су заправо идеје које стварају нове везе, комбинације или сагледавања између већ познатих идеја и циљева. Креативност се поставља као васпитна неопходност, као захтев који дозвољава *слободно изражавање ученика*, усавршавање и оплемењивање личности. Она је неповерљива према традиционалним ауторитетима наставника, као и одраслих, и супротставља се педагошким схватањима која говоре о пасивности.

На предшколском узрасту деце, креативност подразумева способност да се уради нешто *ново*, супротно од онога што се назива подражавање, и подразумева *могућност личног остваривања*, ма колико да је оно посебно скромно. Тежиште је на *процесу стварања*, на креацији, покрету, деловању личности која ствара, а не на остваривању самом по себи. У овом случају креативност указује на присуство једне врсте фактора развоја или функције која се увежбава.

Француски психолог Морис Дебес (Maurice Debesse, 1958) сматра да „изражајност“ код мале деце означава могућност да се нешто искаже, изрази, са много спонтаности и природности у намерама и личним активностима, у кјима

имагинација заузима значајан простор и представља извешан увид у уметничке активности.

У раду о креативности мале деце Дебес указује на неколико значајних особености и карактеристика и резимира их на следећи начин: креативност је интелектуална активност, одговара дивергентном мишљењу која посебно подстиче игру имагинације и потпомаже иновације свих врста; директно учествује у ставралачком раду, а касније се специјализује; представља општи феномен, заједнички за оба пола, код деце и код одраслих, у свим срединама, са различитим интензитетом и модалитетима; налази се у свим областима (научним, хуманистичким, техничким) и није, као што се најчешће сматра, ограничена на уметничке и литерарне активности; мање или више је изражена и снажна код неких појединаца и на истом интелектуалном нивоу постоје они који су посебно, изразито креативни, поред оних који су мало креативни, о чему васпитачи треба посебно да воде рачуна. Креативност *није резервисана за елиту стваралаца* већ се налази у целој популацији.

Креативност је сложена способност састављена од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво. Међу основне елементе који одређују ниво креативности, убрајају се: *оригиналност* (актуелност различитих одговора и решења, осетљивост или проицљивост); *флексибилност* (могућност реструктурисања знања у складу са примењеним законима средине, брзо мењање правца мишљења); *флуентност* (дозирање одговора на одређена питања или проблеме и њихово нијансирање).

Поред чинилаца креативност укључује и друге категорије, међу којима се издвајају интелектуални фактори (мишљење, машта, памћење и др.), фактори способности и неинтелектуални фактори (мотивација, темперамент, својства карактера, аспирација и др.). Улога свих поменутих фактора је да подстичу, подржавају и усмеравају процес стваралаштва.

У значајној мери креативност зависи и од социјално-културне средине, која се посебно манифестује у екипном (колективном) раду („креативност групе“).

Торенс (Paul Torrance, 1962)³ је у књизи *Развој креативног мишљења посредством школског искуства*, изложио своје сугестије како се у разреду може

³ Е. Paul Torrance (1915-2003), професор педагошке психологије у САД, у свету познат као „отац креативности“. Пронашао је поступак за квантификовање креативности (Torrance Tests of Creative Thinking) и створио платформу за сва истраживања у овој области. Урадио је програме за решавање проблема (Problem Solving Program), иницирао је и развио наставни модел – модел поучавања (The Incubation Model of Teaching) и др. Током своје шездесетогодишње каријере објавио је велики број књига (монографија, студија, експерименталних проучавања, приручника и др.) и преко 2.000 мањих радова о проблемима креативности, даровитости и талентованости.

Торенсов тест о испитивању креативности има два облика: вербални и фигуративни. Вербални део теста садржи инвентивну употребу општих ствари. Одговори испитаника се процењују на основу оригиналности, флуентности, флексибилности и елаборације идеја. Фигуралне форме теста захтевају да испитаници дају своје одговоре уношењем јединстве-

стварати клима за подстицање и развој креативности. Истакао је да је наставник обавезан да се упозна са суштином и главним ознакама (карактеристикама) креативности, како би применом таквих знања могао да прихвати и подстиче изражавање нових идеја и креативно деловање. Наставници би, такође, требали да пруже *модел* отворености (отвореног ума) и проверавања у одговарајућој области, да ставрају ситуације у којима може доћи до појаве креативности, да провоцирају (изазивају) ученике на неусаглашеним идејама, идејама које пружају парадоксе или дају отворене могућности и које могу бити контроверзне; да осујете ученике да подражавају креативне уметнике (писце, проналазаче, научнике) како њихова властита креативност не би била осујећена или пригушена; да развија толеранцију за нове идеје и њихову примену.

Пожељно је да наставници буду у стању да себе замисле на месту и у улози ученика, да се уживе у њихова осећања и мисли, жеље и намере (емпатија) како би током образовног процеса били у могућности да реагују када су у питању мотивација, потенцијалне могућности и интересовања ученика. Посебно је важно да наставници буду усмерени на потенцијале и могућности средине, да о томе имају оптимистички став и да се, колико је то могуће, понашају на начин који је карактеристичан за креативне особе.

Торенс је заједно са Мајерсом (Torrance, P. and Myers, E. E., 1970) радио на разradi подстицаја за развијање креативности. Торенс је и сам саставио и развијао посебне облике и нивое вежби и задатака, које су комбиноване у радним свескама („свеске са идејама“), са различитим називима: „можете ли да замислите“, „позиви за мишљење и делање“, „позив на креативно писање и говорење“ и сл. Торенс и Мајерс су сматрали да је најбоље решење за успешну креативност примена адекватних наставних материјала (средстава) који могу да подстакну и олакшају креативни развој и стваралаштво. При том су прихватили идеју Каннингтона (B. F. Cannington) о коришћењу видео и аудио материјала са драматизованим сценама које се могу користити као кључни елементи током примене и вођења вежбања и проблемских и алтернативних задатака, као и за покретање погодних подстицаја који могу да ангажују имажинацију ученика и обезбеде вођење и планирање искуства у процесу креативног мишљења. Коришћење погодних АВ средстава (филмова и лонглеј плоча) омогућава ученицима да се упознају са необичним, узбудљивим и подстицајним драматизацијама психолошких процеса научника, уметника и проналазача који су дошли до великих открића и проналазака, а затим су ученици суочени са вежбама (проблемима) које су захтевале сличне мисаоне процесе и операције. Природа ових активности указала је на неопходност постављања одређених циљева и задатака, као што су: открити, мотивисати и развити креативну свест, развијати разумевање природе и вредности креативног мишљења; обезбедити провокативне податке у облику драматизованих садржаја курикулума из области природних наука, историје, географије и

них линија (кругова, цртежа, линија о комплексној слици и сл.). Резултати се процењују на основу истих критеријума као и код вербалних тестова, уз додавање већих креативних индикатора као што су хумор или емоционалност.

језичких вештина; стимулисати и водити креативно понашање; створити свест о вредности сопствених идеја.

У ту сврху предвидели су да једна четвртина наставних садржаја (из програма) буде посвећена тренуцима научних открића и иновација; да друга четвртина буде илустрација великих тренутака у историјским догађањима, у трећој четвртини се бавило великим географским открићима, а последња је била повезана са језичким спретностима и вештинама.

И поред овакве поделе, намера аутора је била да свака појединачно планирана секвенца искуства може да усмери и доведе појединца који учи у већи број подручја наставних програма и садржаја. На пример, један од приказа о великим тренуцима открића могао је да доведе непосредно до уметности и искуства везаних за креативно писање, а затим и до активности и делатности у областима читања литературе, историје, географије, психологије и других наставних предмета и дисциплина, проблема и активности.

Креативни односи између наставника и ученика у процесу примене изложених поступака подразумевају узајамну размену искустава и доживљавања, па се на тај начин креативни мисаони процеси ученика могу несметано одвијати. Овакве везе су подстицајне, отворене и без притисака, стваралачке и конструктивне, па због тога могу бити и ефикасне.

Мајерс и Торенс су објавили књигу (приручник) *Можеш ли да замислиш*, намењену ученицима основне школе, у којој се налазе вежбе, задаци и проблеми, као што су: „Шта би се догодило када би пахуљице снега биле зелене?“ или „Шта би се догодило ако би сви цветови на Земљи били жути?“ Биле су, такође, предвиђене и вежбе које су омогућавале алтернативна решења и одговоре: „Када бисте били чувар у затвору, шта бисте урадили уколико би се десило следеће: једног јутра сте стигли у затвор и установили да је ваш помоћник у кавезу са мајмунима, а да је један мајмун са спољне стране, ван кавеза, шета се са метлом и чисти простор испред кавеза?“

Циљ ових вежби и задатака је био да се ученици подстакну и уживе, а себе замисле у неким посебним околностима, односно да замисле да су нешто друго. Отпочело се са животињама и необичним предметима и догађајима.

У једној вежби је, на пример, од ученика захтевано следеће:

„Дали би радије био кап кише или змај? _____

Зашто? _____

Шта раде капи кише? _____

Може ли змај да ради сличне ствари? _____

Да ли би желео да будеш капи кише лети? _____

Зими? _____

У пролеће? _____

На врху неке планине? _____

Или на острву? _____

Шта би све могао да видиш током сунчаног дана? _____

А шта би видео ноћу? _____

Покажи како би био кап кише или змај и како би се поигравао у ваздуху? _

Певајући о томе шта би се догодило, док будеш једно или друго? Шта би саопштио својим друговима? _____

Шта би испричао или написао о томе шта би радио да си кап кише или да си змај? _____

Експериментална истраживања о ефекту примене оваквих вежби и задатака, указују на чињеницу да су ученици ангажовани оваквим начином рада и поступцима испољили већу креативност и креативни развој у решавању постављених задатака, мерени тестовима креативног мишљења, писања или стваралаштва.

У овом саопштењу посебно треба указати на књигу *Психологија стваралаштва* Радивоја Квашчева, који се у нас бавио проучавањем даровитости и креативности. У поменутој обимној студији, Квашчев је зналачки изложио и анализирао суштинска питања и проблеме креативности и стваралаштва: одредбе и дефиниције, карактеристике, теорије стваралаштва, учење и стваралаштво, а посебно је говорио о теоријским принципима и системима развијања креативности: Крачфилда, Озборна, Торенса, Тејлора, Гордона, Парноса. Разradio је и образложио и проблем заједничког (групног) решавања проблема, креативног писања и реализовања пројеката, као и систем подстицања и развијања стваралаштва који се примењује у условима живота и рада наших школа. Квашчев веома инструктивно излаже примену поступака, процедура и техника, које се могу успешно примењивати у раду на остваривању креативности, непосредном практичном раду са ученицима, и како се они могу поучавати да повећају могућности стваралачког понашања.

За наше педагоге и наставнике у школама и васпитно-образовним установама веома инспиративна може бити и недавно објављена књига *Наставна питања и задаци у свијетлу стваралачког процеса учења* психолога Петра Стојаковића. У овој књизи аутор расправља, са аспекта познатих таксономија образовних циљева и задатака, о психолошким основама дивергентних питања и стваралачких процеса учења у когнитивном домену, као и о метакогницији и метакогнитивној контроли процеса учења.

Стојаковић је питања и задатке поставио и разрађивао на основу познате Блумове таксономије, која садржи шест хијерархијски поређаних нивоа образовних исхода, од нижих према вишим захтевима (знање, разумевање, примена, анализа и синтеза, вредновања – евалуације). Ову таксономију је прихватио и највећи број стручњака који су предлагали и конципирали своје таксономије, а масовно су усвојили и примењивали наставници америчких школа у васпитно-образовном и наставним раду.

Литература

- Аспекти глобализације* (2003), приређивачи: група аутора, Београдска отворена школа, Београд.
- Болоњска декларација и високо образовање у Србији* (2007), САО, Београд.
- Debesse, Maurice (1958), *La créativité de l'enfant et l'éducation*, Bulletin, de Psychologi, No 157 et 167.
- Debesse, Maurice (1971), *La notion de créativité*, in: L'enfant et la poésie, Actes de colloque international de Nice, A.B.A.C.
- Ђорђевић, Јован (1986), *Савремени проблеми наставе и њене перспективе*, Настава и васпитање, 4-5. Београд.
- Ђорђевић, Јован (1996), *Креативност на предшколском узрасту – особености и форме*, Зборник 2, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Ђорђевић, Босилка (2009), *Циљеви и задаци васпитања и образовања, глобализације и европске интеграције*. Научни скуп „Образовање и усавршавање наставника“, Учитељски факултет, Ужице.
- „Father of creativity“ E. Paul Torrance Dead a 87, [http://www.coe.uga.Educoe-news/2003/EPT orange Obit.html](http://www.coe.uga.Educoe-news/2003/EPT%20orange%20Obit.html).
- Getzels, J. W. (1985), *Creativity and Human Development*. The International Encyclopedia of Education, Vol. 2, Pergamon Press.
- Guilford, J. P. (1959), *Three Faces of Intellect*. The Americ. Psychologist, Vol. 14, No 8.
- Joan Nikola, Farceas Dominika (1992), *Teoria educatici si notinui de cercetare pedagogica*, Bucuresti.
- Квашчев, Радивој (1976), *Психологија стваралаштва*, Београдски графички завод, Београд.
- Мазур, И. И. и Чумакова, А. Н. (редактори и составители) (2006), *Глобалистика*, Международный междудисциплинарный энциклопедический словарь, изд. „Елима“ и „Питер“, Москва – С. Петербург – Нью-Йорк.
- Stojaković, Petar (2009), *Nastavna pitanja i zadaci u svijetlu stvaralačkih procesa učenja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo.
- Taylor, C. (1964), *Origines and Potentional*, McGraw Hill.
- Torrance, E. P. (1962), *Developing thiking through school experiences*. U: Parnes and Hardings (Eds.), H. source book for creative thinking Charles Seribners and Sons.
- Torrance, P. and Myers, E. E. (1970), *Creative Learning and Teaching*, N. York.
- Torrance, P. and Myers, E. E. (1971), *Creative Learning and Teaching*, Dodd, Mead and comp.
- Torrance, P. (1971), *Creativity in the Educational Proces*, Psychology and Educational Practice, Edit. G. Lesser, Scott, Forewsan and comp.
- Шефер Јамина (2005), *Креативна активност у тематској настави*, IPI, Београд.
- Шмелева, А. Г. (подред.) (1996), *Основы психо-диагностики*, Ростов на Доне.

Jovan Đorđević, Academician

PROCESS OF GLOBALIZATION AND CREATIVITY

Summary

Globalisation (or mondilisation) is a multidimensional process that appeared during the eighties of the last century, but it seems to be more dominant in 21st century. As it refers to the economic, political, cultural and educational domains, one can speak about the formation of the universal planetary civilization with the corresponding values. Globalization of education is nowadays reality and in near future it should become practical, applicable and capable to respond to the market needs ('knowledge as a commodity'). In this concept of education, specific personality traits (creativity, etc.) are neglected along with the efforts to develop child's distinct characteristics and potentials.

Bologna process, as a special form of globalization, expresses the spirit of Anglo-American pragmatism and insists on the specialized knowledge, no extensive theoretical consideration, necessary synthesis and a deeper understanding of the whole, in order to meet the demands and needs of the market, industry, and manufacturing, and thus, form conformist individuals or citizens.

Contemporary theories and ideas on intellectual education are not only related to the problems of intellectual development, but also to the more complete ('versatile') formation of the intellect, as well as personality and its various resources.

The development of the individual would not be complete without creativity (originality) as a component of not only intellectual but the overall development. Development comprises not only knowledge but active participation in the adoption process, processing and application of knowledge and a role in the development of independent and critical thinking.

Creativity refers to finding new solutions, presenting new ideas and perception, which is accepted as something that has social, spiritual, aesthetic, scientific and terminological value. Creativity is the educational need, a request that allows free expression and enrichment of individuality.

The author points out the role, importance and ability of teachers in fostering creative process in education, develop teaching activity as a creative profession, as well as encourage and facilitate the whole creative procedure.

Key words: creativity, globalization, encouraging

Академик Јован Ђорђевић Белград

ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ И КРЕАТИВНОСТЬ

Резюме

Глобализация /или мондиализация/ является многосторонним процессом начавшимся в восьмидесятые годы прошедшего века и становится всё более доминантным в нашем веке. Этот процесс касается экономической, политической!, культурной и образовательной областей. Можно говорить о формировании универсальной планетарной цивилизации с соответствующей системой ценности. Происходит и глобализация образования, которое должно стать практичным, применимым и соответствовать потребностям рынка/»знание как товар»/. В такой концепции образования не идёт речь об особенных свойствах, характеристиках личности /креативность и др./ и старании развивать её индивидуальные свойства и возможности.

Болоньский процесс, как особая форма глобализации, проявляет дух англо-американского прагматизма, требует специализированные знания, без более широкого теоретического обсуждения, необходимого синтеза и более глубокого понимания целого, с целью удовлетворения требований и потребностей рынка, промышленности и производства и формирования легко приспосабливающихся индивидов и граждан.

Современные теории и положения об интеллектуальном воспитании не касаются только проблем интеллектуального развития, но и целостного /»всестороннего»/ формирования как интеллекта, так и личности и её разных способностей.

Развитие индивидуума было бы неполноценным если бы не включало и творчество / креативность/ как компонент не только умственного но и совокупного развития. Развитие не подразумевает только усвоение знаний, но и активное участие в процессе усвоения, трансформации и применения знаний, как и роль в развитии самостоятельного и критического мышления.

Творчество представляет обнаружение новых решений, высказывание новых идей и мнений, а это имеет социальную, духовную, эстетическую, научную и терминологическую ценность. Креативность, творчество является *воспитательной необходимостью*, требованием которое даёт возможность свободного выявления и обогащения индивидуальности.

Автор указывает на роль, значение и возможности учителя в развитии творческого процесса в рамках образования, процесса обучения как креативной деятельности, в реализации творческого процесса.

Опорные слова: креативность, глобализация, побуждение

Доц. др Вук Ранчевић

Правни факултет, Универзитет Привредна академија

Мр Слободан Спасић

Факултет за примењену екологију Футура,

Универзитет Сингидунум

Мр Раде Гломазић

Европски центар за мир и развој

Универзитета за мир УН

UDK 377.77/.8

Прегледни чланак

Примљен: 30. VII 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 7–8, p. 550–568

ДИВЕРЗИТЕТ (НЕ)ЖИГОВА

Резиме

Жиг може бити било која дистинктивна реч, слово, број, цртеж, слика, облик, боја, логотипови, етикете или комбинације истих, које се користе за разликовање роба или услуга. У неким земљама рекламни слогани се такође сматрају жигом, и као такви могу бити регистровани у националном заводу за жигове. Све већи број земаља дозвољава регистрацију неубичајених форми жигова, као што су: једна боја, тродимензионални знаци (облик производа или паковања), звучни знаци (звукони) или мирисни знаци (мириси). Основни услов који неки знак мора да задовољи да би могао постати жиг јесте да је различит, односно да није сличан неком ранијем жигу.

Требало би правити разлику између жига и индустријског дизајна, као и између жига и трговачког имена. Важно је запамтити да је жиг увек производ, значи роба или услуга, никада није акција, односно нека активност.

Постоје разне класификације жигова у упоредном праву. Али оно што је много значајније јесте знање о постојању и правном животу мноштва врсти знакова који нису жиг и који могу нанети штету учесницима привредног промета. Стога смо, не случајно, највише простора у овом чланку посветили управо веома важном члану 5. Закона о жиговима, који правно-техничком методом негативне енумерације квантификује и квалификује знакове који се не могу заштитити жигом.

Правилна употреба жига од суштинског је значаја за наставак заштите и одржавања његове вредности и корисности. Жиг је далеко више питање економског позиционирања и профитирања, него правне безбедности, зато што је препознатљив жиг пола брэнда. Брэнд није правна категорија, али значи имиџ,

репутацију, goodwill, квалитет, поверење, верне клијенте, агресиван маркетинг, лако освајање нових тржишта

Кључне речи: жиг, знак, дистинктивност, привредни промет, робе и услуге, Закон о жиговима

1. Одређење жига

У садејству са ознакама географског порекла и индустријским дизајном, жиг чини групу знакова разликовања, чији је основни и заједнички циљ обележавање и разликовање роба и услуга у привредном промету, како националне, тако и међународне економије.

Да би уживали правну заштиту, знаци разликовања морају да испуњавају два услова:

1. *дистинктивност*: сви знаци који служе за обележавање и разликовање роба и услуга морају да се јасно разликују од већ постојећих и да самим тиме представљају недвосмислени новитет у привредном промету и
2. *применљивост у привредном промету*.

Жиг може бити било која дистинктивна реч, слово, број, цртеж, слика, облик, боја, логотипови, етикете или комбинације истих, које се користе за разликовање роба или услуга. У неким земљама рекламни слогани се такође сматрају жигом, и као такви могу бити регистровани у националном заводу за жигове. Све већи број земаља, такође, дозвољава регистрацију неубичајених форми жигова, као што су: једна боја, тродимензионални знаци (облик производа или паковања), звучни знаци (звукови) или мирисни знаци (мириси). Ипак, многе земље су усвојиле ограничења у односу на то шта може бити регистровано као жиг, стога је то могуће само за знакове који се визуелно могу опазити, или могу бити графички представљени. Основни услов који неки знак мора да задовољи да би могао постати жиг јесте да је различит, односно да није сличан неком ранијем жигу.

Примери жигова: Microsoft, Pepsi, Sony, Phillips, Adidas, Shell, Ford, Fiat, Chanel, Giorgio Armani, IBM, McDonald's, Ikea, Бамби, Галеника, Добро јумро, Павловићева маст итд.

По новом Закону о жиговима Републике Србије¹, који је ступио на снагу 24.12.2009. године, жиг је право којим се штити знак који у промету служи за разликовање робе, односно услуга једног физичког или правног лица од исте или сличне робе, односно услуга другог физичког или правног лица. Жигом се, такође, сматра и жиг који је међународно регистрован за територију Републике Србије на основу Мадридског аранжмана о међународном регистровању жигова, односно Протокола уз Мадридски аранжман о међународном регистровању жигова².

¹ Закон о жиговима Републике Србије, 2009, Службени гласник бр. 104/2009.

² Основни принципи међународне заштите свих права индустријске својине садржани су у Париској конвенцији о заштити индустријске својине, а поступак међународног регистровања жигова је посебно регулисан Мадридским аранжманом о међународном

Жигом се штити знак који се може графички представити. Знак се може састојати од речи, слогана, слова, бројева, слика, цртежа, распореда боја, тродимензионалних облика, музичких фраза приказаних нотним писмом, и комбинација тих знакова. Предмет заштите жигом је и вербални знак, фигуративни знак и сложени знак (комбинација вербалних и графичких елемената).

Предмет заштите жигом могу бити и слогани (крилатице). Слоган је кратка, језгровита мисао којом се изражава једна целовита идеја која носи одређену, најчешће рекламну поруку. Слогани су по правилу лаудитивног карактера, јер им је основна сврха рекламна. По правилу, слоган ће бити подобан за заштиту жигом уколико својим лаудитивним значењем посредно указује на одређена својства и квалитет робе, одн. услуга на које се односи, тј. има метафоричко значење (нпр. «Life tastes good», «Do more, feel better, live longer», «Уђеш, изађеш и готово», «Светско, а наше»). Са друге стране, једноставни слогани који својим значењем непосредно упућују на одређено својство или квалитет роба, одн. услуга неће бити подобни за заштиту жигом (нпр. «Our prices are the best»³).

Жиг не може бити печат, штампил, ни службени знак за обележавање драгоцених метала.

2. Врсте жигова

Закон о жиговима у члану 2. распознаје три основне врсте жига: индивидуални, колективни и жиг гаранције. *Индивидуални жиг* је правно заштићен знак који у промету користи носилац, односно власник жига. Носилац индивидуалног жига је физичко или правно лице, на чије име је жиг регистрован у Заводу за интелектуалну својину. *Колективни жиг* је жиг правног лица које представља одређени облик удруживања произвођача или давалаца услуга, који имају право да користе субјекти – чланови тог удружења. *Жиг гаранције* је жиг који користи више привредних друштава под надзором носиоца жига, а који служи као гаранција квалитета, географског порекла, начина производње или других заједничких обележја робе или услуга тих привредних друштава.

Даља подела разликује робне и услужне жигове, националне и наднационалне, сертификациони жиг, дескриптивне и номинативне, ноторне и чувене или реномиране жигове.

Робни жиг је знак који се користи у промету за разликовање робе једног предузећа од другог. Робни жиг се ставља на робу или њено паковање па је везан за телесне ствари.

регистровању жигова и Протоколом уз Мадридски аранжман о међународном регистрању жигова.

³ Напомена: Извори примера који се наводе у овом чланку: *Методологија поступања Завода за интелектуалну својину у поступку за признање жига и у поступцима по регистрованим жиговима* и публикација Светске организације за интелектуалну својину „*Како се ствара жиг*”.

Услужни жиг је знак који се користи за разликовање услуга које обезбеђује извесно предузеће. Услужни жигови су по својој природи веома слични робним/ трговачким жиговима. Услуге могу бити различитих врста, као што су финансијски послови, банкарство, туризам, пропаганда или угоститељство. Услужни жигови се могу регистровати, продужити, поништити, пренети и лиценцирати под истим условима као и робни жигови. Пример: MELINDA је колективни жиг који користи 5200 чланова 16 компанија за кооперативну производњу јабука у Valle di Non и Valle di Sole (Италија), које је 1989. године основао MELINDA конзорцијум. Још један пример услужног жига је HARRODS.

Национални жиг је знак за кога је одобрена заштита на територији органа који је одобрио заштиту, док је *наднационални жиг* регистрован и заштићен на територији више земаља.

Сертификациони жиг је знак по коме се разликују робе или услуге које поштују / у складу са скупом стандарда који су одобрени од стране надлежног органа. Сертификациони жигови се признају у складу са дефинисаним стандардима који нису везани за било какво чланство. Може их користити сваки привредни субјект чији производи испуњавају установљене стандарде.

У многим земљама главна разлика између колективних и сертификационих жигова је у томе што прве користе посебне групе предузећа, тачније чланови удружења, док сертификационе жигове може користити свако ко поштује стандарде дефинисане од стране власника сертификационог жига. Важан услов за сертификациони жиг је да се подносилац пријаве за признање жига сматра „надлежним да овери“ производ на који се односи. Пример: WOOLMARK је регистровани робни (сертификациони) жиг WOOLMARK компаније. То је знак квалитета којим се означава да је производ на коме се налази од 100% чисте вуне и испуњава строге специфичне услове израде које је поставила WOOLMARK компанија. Регистрован је у преко 140 земаља и лиценциран је од стране произвођача који су у могућности да испуне стандарде тог квалитета у 67 земаља.

Дескриптивним жигом се означава неко својство робе.

Номинативни жиг садржи име неког лица или назив имања. Имена која се изговарају на исти начин, али се другачије пишу, називају се омоними и могу изазивати забуну. Корисно је одмах истаћи да знак који садржи лик или лично име лица се може заштити само по пристанку тог лица. Исто тако, знак који садржи лик или лично име умрлог лица може постати жиг ако пристанак дају родитељи, супружник или деца умрлог. Знак који садржи лик или лично име историјске или друге умрле знамените личности може се заштити жигом уз дозволу надлежног органа и пристанак супружника и сродника до трећег степена сродства.

Ноторни жиг је познат битном делу релевантне јавности, у смислу да га тај круг људи повезује са одређеним робама и услугама. Важно је знати да се релевантним делом јавности сматрају стварни и потенцијални корисници робе, односно услуга, које се обележавају тим знаком, као и лица укључена у дистрибутерске токове те робе, односно услуга.

3. Жиг и индустријски дизајн

Требало би правити разлику између жига и индустријског дизајна. По Закону о правној заштити индустријског дизајна Републике Србије⁴ из 2009. године, индустријски дизајн је тродимензионални или дводимензионални изглед целог производа или његовог дела, који је одређен његовим визуелним карактеристикама, посебно линијама, контурама, бојама, обликом, текстуром и/или материјалима од којих је производ сачињен, или којима је украшен, као и његовом комбинацијом. У смислу овог закона, производ је индустријски или занатски предмет, укључујући и делове који су намењени за спајање у сложени производ, затим паковање производа, графичке симболе и типографске знаке, укључујући компјутерске програме. Сложени производ је производ који је састављен од више делова који не могу да буду замењени и који омогућавају састављање и растављање производа.

Значи, за разлику од жига, индустријски дизајн је спољашњи изглед индустријског или занатског производа, а под спољашњим изгледом подразумева се укупан визуелни утисак који производ оставља на информисаног потрошача или корисника. Закон ближе објашњава информисаног потрошача или корисника као физичко лице које се редовно сусреће са производом о којем је реч.

4. ™, ® и SM

Готово свакодневно наилазимо на симболе попут ™, ® и SM, пре свега на пољу страних и међународних жигова, присутних и код нас. Симбол ™ се обично користи за нерегистроване трговачке марке. То је уједно и неформално обавештење да постоји јавни захтев да се знак кога прати овај симбол заштити као трговачка марка. Симбол SM значи нерегистровани услужни жиг. И у овом случају, симбол је неформално обавештење да постоји јавни захтев да се знак кога прати овај симбол заштити као услужна марка. Симбол ® (изговара се „круг р”) је упозорење јавности да је жиг регистрован и да је његова употреба правно регулисана. Овај симбол сме пратити једино регистроване марке. Употреба ® уз нерегистроване трговачке марке је дело преваре.

5. Жиг и трговачко име

Постоји важна разлика између жига (*engl. trademark – трговачка марка*) и трговачког имена (*енгл. trade name*).

Трговачко име се користи за идентификацију предузећа или пословања и служи као фирма (име) компаније или назив пословања. Супротно, жиг идентификује робе и услуге у привредном промету. Трговачко име може такође да функционише као жиг у зависности од контекста у којем се користи. Ако се трговачко

⁴ Закон о правној заштити индустријског дизајна Републике Србије, 2009, Службени гласник 104/2009.

име користи у значењу ширем од пуког имена предузећа и тако прави разлику између производа односног предузећа и производа осталих предузећа, онда се оно може одредити као жиг. Наводимо пример у оригиналу, како бисмо избегли евентуална неразумевања као последицу превода: „You can get your traveler’s checks from American Express” – трговачко име, али „You can get your American Express traveler’s checks here“ – жиг.

Доста људи верује да ће регистрацијом трговачког имена свог правног лица и његове делатности у пословном регистру, то име, такође, аутоматски бити заштићено као жиг. То погрешно схватање је прилично често. Трговачко име је пуни назив предузећа, као на пример: Intermedia Ltd⁵ и представља идентитет тог предузећа. Оно се често завршава са ad, doo, kd (Ltd,⁵ Inc – у енглеском говорном подручју) или са неком сличном скраћеницом, која обележава облик правног статуса предузећа. Предузеће може имати различите жигове. На пример, предузеће Intermedia Ltd. може продавати неке од својих производа као Intell, а друге као Mediatell. Предузећа могу користити одређен жиг да би идентификовали све своје производе, или одређени асортиман производа или само једну посебну врсту производа.

6. Поређење знакова: сличности и разлике

Знаци се пореде по звучности (аудитивно), по изгледу (визуелно) и по значењу (семантички). Чим постоји сличност по једном од ових критеријума, знаци ће се сматрати сличнима, али ако постоји разлика у значењу, ови знаци се неће сматрати сличнима. Код сложених знакова, тј. оних који су састављени од вербализма и графизма треба претходно утврдити који је део знака дистинктиван, а који је недистинктиван, јер поређењу подлежу само дистинктивни елементи знака.

Знаци у слици се могу састојати од орнамената (комбинације геометријских слика), од слике једног или више предмета, као и од комбинације орнамената и слика предмета. Знаци састављени из орнамената могу бити међусобно слични само уколико су у укупном изгледу слични, док знаци који се састоје из слика предмета могу бити слични и ако се састоје из слика различитих предмета који производе исти утисак на потрошача, јер се у том случају ради о сличности мотива. На пример слика пуме и слика гепарда су према пресуди Суда правде ЕУ сличне, јер стварају сличан утисак на потрошача, па када су истих или сличних производа, могу да доведу до забуне у промету.

Као и код вербалних знакова, и код знакова у слици треба водити рачуна о деловима слике који имају већу снагу обележавања од оних који су недистинктивни, односно мање дистинктивни. Примери недистинктивних делова графичких знакова, односно делова који имају слабу снагу обележавања су: слика вишње за бомбону са укусом вишње, слика кокоса за чоколаду од кокоса, слика паприке за зачинску паприку, слика поврћа за додатак јелима са поврћем, слика женске

⁵ Приватно акционарско друштво (д.о.о. или доо), најчешћи облик акционарског друштва.

ноге за чарапе итд. Ови делови знака се занемарују приликом оцене сличности супротстављених жигова.

Могуће је да се два знака састоје из дистинктивних вербализама који семантички изражавају супротност или аналогију идеја. Такви знаци ће се сматрати сличнима, јер ако се односе на исту или сличну робу, управо та супротност или аналогија идеја може код учесника у промету да створи погрешну представу да се ради о производима истог произвођача, или да између различитих произвођача постоји неки облик пословне повезаности. Пример: Аналогија идеја која је изражена кроз комбинацију исте дистинктивне речи – именице КОЊ и придева који имају супротно значење (BLACK и SILVER), који са графизмом коња (црног и сребрног), а у вези са робом на коју се ови знаци односе (акумулатори), изазива асоцијацију на њихову снагу (коњска снага).

Приликом упоређивања вербалног и графичког знака, полази се од правила да ће се два знака сматрати сличнима у случају када је значење речи идентично са значењем слике. Тако, на пример, утврђено је да су следећи знаци слични: реч КРОКОДИЛ и слика крокодила.

7. Граматичка интерпретација жига

Од великог значаја је правилна граматичка интерпретација формулације наведене у списку роба и услуга, како би се одредило која робе, односно услуге су обухваћене предметним списком. Посебно треба водити рачуна о правилном тумачењу термина као што су “нарочито”, “наиме” и сл. који се често користе да би се означила веза одређеног производа са неком широм категоријом производа. Израз “нарочито” (или “на пример”, “као што су” и сл.) означава да су на тај начин наведени производи само примери производа укључених у одређену класу и да се заштита не ограничава само на њих. На пример уколико списак робе гласи: одећа, нарочито панталоне, сукње, кошуље, такав списак треба тумачити тако да се не односи само на панталоне, сукње и кошуље, већ на одећу уопште, при чему су ови одевни предмети наведени само као пример.

Са друге стране, израз “наиме” (или “искључиво” и сл.) треба тумачити тако да се списак робе за коју се тражи заштита односи само на те посебно набројане робе, односно услуге. На пример, уколико списак робе гласи: фармацевтски препарати, наиме лекови за лечење кардиоваскуларних обољења, такав списак треба тумачити тако да се списак робе односи само на лекове за лечење кардиоваскуларних обољења.

8. Који су главни разлози за одбијање пријаве за признање жига?

Док се опредељујемо за жиг, добро је упознати се са врстама знакова који обично нису погодни за регистрацију. Захтеви за регистровање жига се обично одбијају због апсолутних разлога у следећим случајевима:

1. *Генерички термини*. Ако правно лице намерава да региструје као жиг реч СТОЛИЦА да би продавало столице, знак би био одбијен зато што је *столица* општи израз за тај производ.

2. *Описни изрази*. То су речи, које се уобичајено користе у промету да опишу производ о коме се ради. На пример, ознака СЛАТКО, највероватније неће моћи да продаје чоколаде зато што је описна. У ствари, било би непоштено дати било ком појединачном произвођачу чоколаде искључиво право на реч *слатко* за рекламирање сопствених производа. Слични изрази који вреднују или хвале као што су на пример БРЗ, НАЈБОЉИ, КЛАСИЧАН или НОВИ, ће највероватније, бити предмет истих приговора, осим, ако они нису део неког знака разликовања. У таквим случајевима, може бити неопходно увести писмену изјаву подносиоца захтева којом се одбија искључиво право заштите за тај део знака.

3. *Преварни жигови*. То су жигови који готово сигурно могу у односу на карактер/природу, квалитет или географско порекло производа⁶, преварити или довести у заблуду потрошаче. На пример, пласман на тржишту маргарина са жигом који карактерише КРАВА би вероватно био одбијен, јер би он обмањивао потрошаче, који би тај знак вероватно повезали са млечним производима (нпр. путером).

Набрајање осталих апсолутних разлога за одбијање пријаве за признање жига могло би да изгледа овако:

4. знакови за које се сматра да су противни јавном поретку или моралу,
5. речи и илустрације за које се сматра да угрожавају опште прихваћене моралне норме и религијска уверења,
6. заставе, јавни грбови, званична државна или обележја и симболи међународних организација, које су у вези са Међународним бироом WIPO, итд.

Релативни разлози који стоје као препрека признању знака за жиг јесу *конфликт* са ранијим жигом, односно жиговима, и *забуна* међу потрошачима због постојање два иста (или веома слична) жига за исту врсту производа.

Неки заводи за жигове, као уобичајен део поступка регистрације жига, испитују могућност колизије са постојећим жиговима, укључујући и нерегистрована опште познате знакове, док други то раде, само када је жиг после објављивања оспорен од стране трећих лица. У сваком случају, ако се сматра да је жиг исти или збуњујуће сличан неком постојећем, за исте или сличне производе, он ће бити одбијен или поништен. Стога би било мудро избегавати коришћење жига за који постоји ризик да буде сматран збуњујуће сличан у односу на постојеће знакове.

⁶ Ознакама географског порекла (име порекла и географска ознака) означавају се производ и/или одређени локалитет са којег тај производ потиче, при чему су квалитет и препознатљивост производа искључиво или битно последица природних и људских фактора тога локалитета.

9. Диверзитет знакова који не могу бити жиг

Задржимо се на веома важном члану 5. Закона о жиговима, који набраја знакове који се не могу заштитити жигом (правно-технички метод негативне енумерације).

9.1. Став 1. овог члана се служи стандардном одредницом искључивости и каже да се жигом не може прогласити знак који је противан јавном поретку или прихваћеним моралним принципима.

Као знаци противни моралу сматрају се знаци којима се вређају национална, верска и друга осећања: може бити изражено речима (псовке или неприкладна употреба имена знаменитих личности или светих лица) и графизмом (неприкладна употреба ликова знаменитих личности или светих лица).

9.2. По ставу 2. жиг не може бити знак који по свом укупном изгледу није подобан за разликовање робе, односно услуга у промету.

Подобност знака увек се испитује у односу на пријављену робу или услугу. Могуће је да један знак буде описан у односу на конкретну врсту робе, али такав знак може да буде подобан за заштиту жигом у односу на неку другу врсту робе, јер се у односу на њу сматра фантастичним појмом. На пример: знак DIESEL би био описног карактера за дисел моторно гориво из класе 4, али је фантастичног карактера у односу на робу из класе 25 која обухвата одећу.

Дистинктивност знака значи неопходност његовог доживљавања од стране учесника у промету као знака по коме се могу недвосмислено препознавати, разликовати и памтити робе и услуге у промету.

Следећи знаци се могу сматрати довољно дистинктивним:

а) Измишљени или фантастични појмови – то су знаци који се састоје из речи и/или графизама који немају било какво значење и који су инхерентно дистинктивни (нпр. КОДАК);

б) Знаци који се састоје из речи и/или графизама који сами по себи имају значење, али које није ни у каквој вези са робом, одн. услугама на које се односе (нпр. реч APPLE или цртеж јабуке за компјутере);

ц) Знаци који се састоје из речи и/или графизама који на посредан начин указују на врсту, квалитет или друге карактеристике производа или услуга на које се односе, али при томе не описују директно ни врсту, ни квалитет нити друге карактеристике тих производа или услуга (тзв. сугестивни знаци). Овакви знаци захтевају одређени степен имагинације од стране потрошача, тј. траже мисаоно повезивање значења или садржине знака са робом или услугом на које се односи.

Супротно њима, пракса је као недистинктивне знакове, који самим тиме не могу бити проглашени жигом, одредила:

1. генерична назначења: речи, бројеви, слова, графизми који представљају општи појам производа или услуга у вези са којима се користе.

Примери: ознаке које су постале опште временом су „покретне степенице“, „рајсфершлус“ и „саг“, „јо-јо“, итд. Треба напоменути да је оно што је генерички у једној земљи не мора бити опште у другој; нпр. ознака аспирин је генеричка у САД, али није у многим другим земљама.

2. знаци који се састоје од једне боје, због тога што учесници у промету уобичајено боју не доживљавају као жиг. У вези с овим, дистинктивност која је довољна за регистрацију може бити инхерентна, тј. да је комбинација боја дистинктивна сама по себи, или стечена кроз употребу; у случају знакова који се састоје из само једне боје, пријавилац мора да докаже да та боја није функционална или генерична, на пример да није неопходно да остане у слободној употреби за обележавање роба одн. услуга за које је затражена заштита; знаци који се састоје из фигуративног елемента који је представљен у боји су подобни за заштиту жигом, под условом да се не ради о неком основном геометријском облику који би се сматрао генеричним (нпр. круг, троугао и сл.).

9.3. Став 3. каже да жиг није знак који искључиво представља тродимензионални облик одређен природом робе или облике робе неопходан за добијање одређеног техничког резултата.

Тродимензионални знак може бити жиг ако је код пријављеног знака доминантна функција обележавања, односно код кога није пресудна његова функционалност. Сматра се да у знаку доминира функција обележавања уколико се утврди да пријављени облик не олакшава транспорт и паковање робе (примера ради, чоколада у облику хексагона – ТОБЛЕРОНЕ).

9.4. Став 4. искључује из могућности да буду жиг знакове који искључиво означавају врсту робе или услуге, њихову намену, време и начин производње, квалитет, цену, количину, масу и географско порекло.

Ови знаци су лишени дистинктивних обележја, јер описују робе или услуге уместо да их индивидуализују. Они се састоје искључиво од података о роби или услугама који морају да остану у слободној употреби како би сви произвођачи могли на директан и јасан начин да укажу на врсту и извесна својства својих производа, односно услуга и да тако о њима информишу потрошаче. Ови знаци су искључени из заштите жигом из разлога што се на њима не може успоставити монопол у корист било ког појединца, јер би то практично значило монопол над информацијама везаним за врсту и својства робе и тиме би се искључило право других произвођача да исти знак користе за описивање врсте и својстава својих производа. Примери: Врста робе: “wine” за вино, “porcogn” за кокице; Квалитет: “premium”, “light” за благе цигарете или за пиво; Количина: бројеви, било у речима или бројевима који упућују на количину; Намена: “baby” за храну за бебе, “за кухињу” за средства за чишћење; Цена: “cheapest” (најјефтиније); Географско порекло: име места, локалитета, региона или државе у којој се производе назначене робе или пружа назначена услуга (нпр. “ливањски сир”, “лесковачки” за

производе од меса и месне прерађевине”); Време производње: “fresh each day” за поврће или воће; Време пружања услуга: “24 hour banking”

Када се ради о знацима који се састоје искључиво из вербализма, сматраће се да незнатне измене типа слова којма је реч исписана (нпр. *Italics*), неће знаку пружити одговарајућу дистинктивност. Могуће је да се знак састоји из речи која је описна сама по себи, али која је исписана на специфичан начин, било неким специфичним фонтом или у специфичној комбинацији боја. Знак *True Value* се може сматрати лаудативним термином, јер потрошачима указује на то да када купују производе означене овим знаком добијају праву вредност за цену коју су платили. Ипак, овај знак се може заштити жигом ако поседује дистинктивно графичко решење које чине посебан тип слова и комбинација беле боје слова и црне подлоге на којој је вербализам исписан.

Вербални знак који је описног карактера, али је исписан са намерно начињеном грешком у писању, неће се сматрати дистинктивним. На пример неће бити подобан за заштиту жигом знак исписан неправилно као “porporkn” уместо правилно “porporkn”, за кокице.

Кованице састављене од две дескриптивне речи се не сматрају дистинктивним у целини. Наиме, спајање две недистинктивне речи не чини тако насталу кованицу дистинктивном, јер свака од њих има значење, а сама кованица се увек приликом изговора раздваја на две недистинктивне речи и не може се изговорити као једна реч.

9.5. Став 5. елиминише знак који је уобичајен за означавање одређене врсте робе или услуга.

Жиг се не може састојати искључиво од знакова или ознака који су поставили уобичајени у свакодневном говору или у добрим пословним обичајима у оној грани трговине на коју се жиг односи. Иако постоји извесно преклапање са претходним чланом, овај случај се односи на вербалне или графичке елементе који не означавају врсту, квалитет, намену и друга својства робе, односно услуга, већ који се уобичајено користе у релевантним пословним круговима и у одређеним областима трговине за обележавање поједине робе или услуга. Примери оваквих знакова су речи NET и NETWORK за компјутере; слово “L” за школе за обуку возача; CASH AND CARRY, за одређени начин куповине робе; гроздови или винова лоза за вино. Испитивач мора да врши процену сваког конкретног знака у контексту конкретне робе, одн. услуга на које се тај знак односи. У ову категорију знакова спадају и знаци који су раније већ заштићени жигом и који су у тренутку регистрације били подобни за заштиту жигом, али који су током времена постали уобичајени за означавање одређене врсте робе, одн. услуга и који су тако постали практично синонимима за те робе, одн. услуге и постали део свакодневног говорног језика. Примери: IMMALIN, KALADONT, GRISINI, MAGNETOPHON, GESTETNER.

9.6. У ставу 6. каже се да заштиту жига не може добити знак који својим изгледом или садржајем може да створи забуну у промету у погледу географског порекла, врсте, квалитета или других својстава робе или услуге.

Знак који се састоји или у себи садржи име места или неки други географски назив који ужива посебну репутацију у вези са робама или услугама на које се односи, сматраће се преварним уколико роба на коју се односи не потиче са тог географског подручја.

Када код учесника у промету постоји свест о директној повезаности географског назива и робе и/или услуга на које се тај знак односи, они реално очекују да роба и/или услуге потичу са тог конкретног географског локалитета. Примери: ВАНІА за цигарете, јер је Бахиа регион у Бразилу познат по производњи цигара, цигарета и уопште дуванских производа; SHEFFIELD за тканине, јер је област Sheffield у Енглеској позната по производњи тканина; MILANO за одећу, јер је Милано град у Италији, а Италија је позната по одевним предметима; SCOTLAND за виски, јер је шкотски виски у свету познат по свом високом квалитету.

Знак ће се сматрати преварним у погледу врсте робе онда када би учесници у промету приликом куповине реално очекивали да купују управо ту робу чији је назив садржан у знаку. На пример знак PANRICO DONUTS (ПАНРИКО КРОФНЕ) ће бити преваран у погледу врсте робе уколико се њиме обележавају различите врсте пекарских производа који нису крофне. Са друге стране, овај знак ће бити подобан за заштиту жигом за робе из класе 16 (публикације, штампане ствари, канцеларијски материјал и сл.), јер ниједан купац реално неће помислити да када купује свеску или оловку под називом PANRICO DONUTS заправо купује крофне. У том смислу, овај знак ће се за робу која је по својој природи потпуно удаљена од крофни као врсте пекарског производа сматрати фантастичним појмом.

Знак може да буде преваран у случају када својим значењем упућује на врсту, квалитет, или неко друго својство робе које не одговара стварној врсти, квалитету или другом својству робе. Нпр. знак OSTEOPROTECT је преваран за робу која није намењена лечењу болести костију.

Исто тако, знак је преваран и онда када у себи садржи назначења која погрешно указују на неку врсту, квалитет или друго својство робе које не одговара стварној врсти, квалитету или другом својству робе. Нпр. знак који би уз дистинктивни вербализам садржао назначење «милк», био би преваран за производе који нису од млека, а знак који би у себи садржао назначење «цоффее» био би преваран за замену за кафу.

Знак који садржи реч GOLD биће преваран за производе од метала који не садрже злато.

Посебну категорију преварних знакова представљају они који у себи садрже назначење о неком посебном квалитету робе – лаудитивни знаци (нпр. extra quality) који се не може проверити. Наиме, Завод за интелектуалну својину није овлашћено тело за утврђивање квалитета робе, те се из тог разлога овакво назна-

чење сматра преварним, јер га његов власник може користити и за обележавање производа који нису врхунског квалитета. Уколико знак у себи садржи ознаку 100% уз ближе назначење састава (нпр. 100% cotton) резултатом испитивања треба наложити пријавиоцу да из изгледа знака изостави то назначење. Имајући у виду да се ради о елементу који не представља дистинктивни део знака, пријавилац може овај разлог неподобности да отклони тако што ће из изгледа знака изоставити то назначење.

9.7. *Знак који садржи званичне знакове или пунцeve за контролу или гаранцију квалитета или их подржава не може бити жиг, по ставу 7, (примери: ISO⁷ – ознака стандарда; зелена јабука ознака квалитета за здраву храну), као ни знак који је истоветан раније заштићеном знаку за исту врсту робе или услуга, по ставу 8. овога члана Закона о жиговима. (9.8)*

9.9. *У ставу 9. пише да жигом не може бити заштићен знак који је истоветан раније заштићеном знаку другог лица за сличну врсту робе, односно услуга, или раније заштићеном знаку другог лица за истоветну или сличну врсту робе, односно услуга, ако постоји вероватноћа да због те истоветности, односно сличности настане забуна у релевантном делу јавности која обухвата и вероватноћу довођења у везу тог знака са раније заштићеним знаком.*

9.10. *Став 10. искључује општепознати знак из круга знакова који могу постати жиг.*

Општепознати знаци су знаци који се сматрају општепознатима надлежном органу земље у којој се тражи заштита предметног знака. Општепознатим знацима јача заштита даје одређену предност. Нпр. општепознати жигови се могу заштитити иако нису регистровани (или се чак и не користе) на датој територији. Поред тога, док су жигови генерално заштићени од збуњујуће сличних жигова који се користе за идентичне или сличне производе, опште познати знаци су заштићени од збуњујуће сличних жигова за различите производе, под извесним условима. Главни разлог ове јаке заштите је да се спрече предузећа да се ослањају на репутацију општепознатог знака и/или против наношења штете тој репутацији или goodwill-у предузећа.

Пример: Претпоставимо да је WONDERCOLA познати жиг за безалкохолна пића. WONDERCOLA inc. ће тада користити аутоматску заштиту у оним земљама где општепознати жигови уживају јачу заштиту и где је овај знак општепознат за ову врсту пића. Заштита ће бити могућа и за друге различите робе и услуге. То значи да ако нека друга компанија одлучи да продаје друге врсте производа у категорији од спортских мајица до наочара за сунце, користећи знак WONDERCOLE, она ће морати да тражи одобрење од WONDERCOLA компаније или ће ризиковати да буде оптужена за повреду права на жиг.

⁷ Интернационал Организацион фор Стандардизацион

9.11. *Ни знак који, без обзира на робу, односно услуге на које се односи, представља репродукцију, имитацију, превод или транслитерацију заштићеног знака другог лица или његовог битног дела, који је код учесника у промету у Републици Србији несумњиво познат као знак високе репутације (чувени жиг) не може бити жиг у правном смислу, јер би се коришћењем таквог знака нелојално извлачила корист из стечене репутације чувеног жига или би се штетило његовом дистинктивном карактеру, односно репутацији. Тако гласи став 11.*

Чувени жигови уживају апсолутну заштиту независно од врсте роба и услуга за које су одређени (мимо начела специјалности). Члан 16. TRIPS споразума (Споразум о трговинским аспектима права индустријске својине)⁸ представља правни основ за заштиту чувених жигова за неконкурентне робе или услуге, под условом да је знак о коме се ради заштићен жигом. На тај начин је уведена нова категорија жигова – чувени жигови који уживају проширену заштиту, тј. заштиту за све производе и услуге, а не само за оне за које су регистровани.

9.12. *Став 12. онемогућује знаку који својим изгледом или садржајем повређује ауторска права или друга права индустријске својине да постане жиг.*

Није подобан за заштиту жигом знак који у себи садржи графички елемент који представља репродукцију уметничког дела. Исто тако, знак који у себи садржи, на пример, вербализам који представља наслов неког књижевног дела, неће бити подобан за заштиту жигом, јер је наслов дела обухваћен ауторскоправном заштитом за дело које је њиме означено, тако да се ауторскоправна заштита за дело простире и на наслов тог дела.

Пример: утврђено је да није подобан за заштиту жигом знак «БАЛКАН ЕКСПРЕС БЕНД» који је пријављен за услуге из класе 41 (разнода, културне активности, услуге којима је циљ забављање других лица), јер је «БАЛКАН ЕКСПРЕС» назив познатог домаћег филма. По овом основу, неће се одобрити заштита жигом ни оним знацима који својим изгледом или садржајем повређују друга права индустријске својине, као што су патенти, дизајн и географске ознаке порекла. Један од најчешћих случајева када пријављени знак повређује неко право индустријске својине је коришћење географског назива који је заштићен географском ознаком порекла, а пријавилац није уписан као овлашћени корисник те географске ознаке порекла.

9.13. *По ставу 13. жиг не може бити знак који садржи државни или други јавни грб, заставу или симбол, назив или скраћеницу назива неке земље или међународне организације, као и њихово подражавање, осим по одобрењу надлежног органа односне земље или организације.*

⁸ Споразум о трговинским аспектима права интелектуалне својине, укључујући трговину кривотвореном робом (TRIPS споразум) чини Анекс 1Ц Споразума из Маракеша којим се установљава Светска трговинска организација, који је закључен 15. априла 1994. године и ступио на снагу 1. јануара 1995. године. TRIPS споразум обавезује све чланице Светске трговинске организације (WTO).

Овом одредбом, из заштите жигом искључени су знаци који у себи садрже:

а) државни или други јавни грб неке земље или међународне организације. Овде спадају и јавни грбови градова (нпр. грб Града Београда, Новог Сада и др.);

б) заставу или симбол неке земље или међународне организације (нпр. знак Црвеног крста и Црвеног полумесеца, знак Европске уније, знак НАТО пакта);

ц) назив или скраћеницу назива неке земље или међународне организације (нпр. кодови земаља УС за Америку, ГБ за Белику Британију, ФР за Француску).

Из заштите жигом искључени су и знаци који подражавају напред наведне званичне знакове или амблеме. Подражавањем ових симбола ће се сматрати сваки знак који би учесници у промету схватили управо као тај симбол. Са друге стране, неће се сматрати подражавањем заставе графичко решење које се састоји из комбинације црвене, беле и зелене боје које су постављене једна до друге хоризонтално, као у мађарској застави, али које приказује нпр. садржај пасте за зубе када се истисне из тубе. Исто тако, неће се сматрати подражавањем ако знак у себи садржи фигуративни елемент (нпр. круг, троугао и сл.) који у себи садржи комбинацију одређених боја постављених на начин и редоследом како је то случај на државној застави неке земље.

Када је реч о симболима међународних организација кодовима земаља (нпр. УС, ФР, ГБ и сл.) неће се аутоматски у сваком случају, коришћење овакве комбинације слова сматрати подражавањем званичног кода неке земље. Подражавање ће постојати само онда када из укупног изгледа знака, тј. из контекста у коме се та комбинација слова користи у знаку јасно произилази да се ради о коду земље, што се мора процењивати у сваком конкретном случају.

9.14. Став 14. каже да жиг није ни знак који представља или подражава национални или религијски симбол.

Разлог за непризнавање заштите жигом знацима који представљају или подражавају националне или религијске симболе лежи у чињеници да су национални и религијски симболи део националне, а некада у исто време и светске културне баштине и да из тог разлога на њима нико не може успоставити монопол. Други битан разлог јесте чињеница да жиг по својој природи има материјалну, тј. економску функцију, што је у супротности са природом националних, одн. религијских симбола, па је стога неопходно да се спречи њихово коришћење у комерцијалне сврхе. Примери: крст, Бели анђео⁹, Богородица, Исус Христ.

⁹ Бели анђео је део композиције Мироносице на Христовом гробу из цркве Вазнесења Христовог манастира Милешеве и спада у најпознатије фреске Србије, али се убраја и у велике домете европског сликарства. Сматра се једним од најлепших радова српске и европске уметности средњег века.

10. Зашто је важно коришћење жига?

Правилна употреба жига од суштинског је значаја за наставак заштите и одржавања његове вредности и корисности. Власници и корисници жигова морају их користити и правилно и паметно, помажући неспорно разликовање својих производа од конкурентских, па и неконкурентских, с једне, и спречавање да жиг постане генерички појам и тако изгуби апсолутну заштиту, с друге стране.

Жигове би требало употребљавати видљиво, стилизованим, великим, **bold** или *italic* словима, у препознатљивој графици, и увек у одговарајућој и доследној, правописној форми, јер свака девијација, па и најмања промена у знаковима интерпункције, сем правне забуне и економских губитака, ствара нове, различите знакове, који би могли конкурисати за звање сопствених жигова. Нпр. жиг јесте Nescafé coffee, али није и Nes Café.

Жиг док не постане бренд не би требало користити као именицу, већ као придев из именицу. Нпр. Лего коцке, или Амстел пиво. Такође, незахвално је и мешање јединице и множине у називу жига. Нпр. правилно је Tic-Tac, али не и Tic-Tacs. Исто тако ваљало би избегавати прављење присвојних облика у називу жига или обратно, ако он већ тако није регистрован. Нпр. исправно је Jack Daniel's виски, али не и Jack Daniels viski. Исправно је Levi's фармерке, али не и Levi фармерке.

Важно је запамтити да је жиг увек производ, значи роба или услуга, никада није акција, односно нека активност. Нпр. Xerox је жиг који стоји за штампаче, али не и за штампање.

На питање да ли жиг може постати уопштени, јавни израз (*енгл. public domain*), да се тако изразимо, одговор је потврдан. То се дешава ако власник жига престане да трајно користи жиг, ако га намерно напусти, ако га нестручно шити и користи тако да дозволи другим лицима да исти жиг злоупотребљавају на тако учестали начин да жиг временом изгуби потребну различитост од других знакова и постане тек још један од генеричких појмова за одређену категорију роба или услуга. Интересантно је да су термини „покретне степеннице“ и „рајс-фершлус“ некада били жигови.

11. Уместо закључка: Зашто треба заштитити знак?

Правна заштита знака којим се у промету обележавају робе или услуге није законска обавеза, већ је одлука о његовој правној заштити препуштена слободној вољи онога који знак користи. Привредни субјект који користи свој знак у промету, неће трпети никакве правне санкције због тога што га није заштитио жигом. Па ипак, правна заштита знака жигом увек је добродошла, јер нуди бројне користи за његовог власника. Као најчешће спомињани разлози наводе се следећи:

1. искључиво право власника да жигом обележава своје робе и услуге у промету на територији земље у којој је заштита призната (*директна конкурентна предност*),

2. искључиво право власника да свим другим лицима забрани неовлашћено коришћење истог или сличног знака за обележавање сличне или истоврсне робе и услуга у промету на територији земље у којој је заштита призната (*директна економска добит*),

3. лако доказивање пред судом, или неким другим државним органом, власништва над жигом – на основу решења о признању жига, исправе о жигу, или неког другог акта који за територију Републике Србије доноси Завод за интелектуалну својину.

Жиг је далеко више питање економског позиционирања и профитирања, него правне безбедности, зато што је препознатљив жиг пола бренда. Бренд није правна категорија, али значи имиџ, репутацију, goodwill, квалитет, поверење, верне клијенте, агресиван маркетинг, лако освајање нових тржишта.

Литература

- Закон о жиговима Републике Србије, 2009, Службени гласник бр. 104/2009.
 Методологија поступања Завода за интелектуалну својину у поступку за признање жига и у поступцима по регистрованим жиговима, www.zis.gov.rs
 Светска организација за интелектуалну својину, www.wipo.int, 2003, Публикација *Како се ствара жиг*. Издање Завода за интелектуалну својину, 2007, Београд.
 Дамњановић, К., Марић, В. (2009), *Интелектуална својина*, Београд.
 Дракулић, М. (2001), *Основи пословног права*, Београд.
 Закон о ознакама географског порекла, 2010, Службени гласник бр. 18/2010.

Prof.Vuk Raičević, Ph.D., Slobodan Spasić, Rade Glomazić, Belgrade

THE DIVERSITY OF THE (NO)MARK

Summary

Mark can be any distinctive word, letter, number, drawing, image, form, colour, logo, label, or any combination thereof, which is used to distinguish goods or services. In some countries, advertising slogans are also considered trademarks, and as such may be registered in the National Trademark Bureau. An increasing number of countries allow the registration of trademark unusual forms, such as single colour, three-dimensional signs (shapes of products or packaging), audio signals (sounds) or olfactory signs (smells). The basic requirement that a sign should meet in order to become a trade mark is that it is different, not similar to an earlier trade mark.

One should make a distinction between the trade mark and industrial design as well as between the trade mark and trade name. It is important to remember that the mark is always a product referring to goods or services, never action or activity.

There are various qualifications of trade marks in comparative law. But what is most important is the knowledge about the existence and legal life of many types of characters that are not marks and can cause damage to the participants of economic circulation. Therefore, it is not accidentally, that great part of the article is dedicated to very important Article 5. in Trademark Laws, which qualify and quantify the characters that cannot be protected trademark by the legal-technical method of negative enumeration. Proper use of trademark is essential for continuous protection and maintaining its value and usefulness. Mark is much more a question of economic positioning and profiting, but the legal security, because a recognizable mark is a half of brand. Brand is not a legal category, but it means image, reputation, goodwill, quality, trust, loyal customers, aggressive marketing, easy winning new markets.

Key words: mark, character, distinctiveness, economic trade, goods and services, the Trademarks Law

Д-р Вук Раичевич М-р Слободан Спасич М-р Раде Гломазич

РАЗНООБРАЗИЕ /НЕ/МАРОК

Резюме

Маркой может послужить любое дистинктивное слово, буква, номер, рисунок, картина, форма, цвет, логограмма, этикетка или их комбинация, которые используются для различия товаров или услуг. В некоторых странах рекламные тексты также считаются маркой и как таковые могут быть зарегистрированы в национальном заведении для марок, клейм. Большое число стран позволяет регистрацию необычных форм клейм, как например: один цвет, трёхразмерные знаки /форма товара или упаковки/, звуковые знаки /звуки/ или запахи. Основным условием которое некоторый знак должен удовлетворить это, чтобы он был различным, то есть не похожим на какой-либо другой.

Нужно делать разницу между маркой и промышленным дизайном и между маркой и торговым названием. Необходимо запомнить что марка, клеймо всегда продукция, значит товар или услуга, никогда не акция, то есть некоторая активность.

Существуют разные классификации марок в сопоставительном праве. Исключительно важно знать что существуют и правомерно живут многие виды знаков, которые не являются марками и могут нанести большой вред участникам в хозяйственном обороте. Поэтому в настоящем тексте мы наибольшее внимание

уделили именно очень важной статье 5 Закона о марках, которая юридическо-техническим методом эnumerации определяет количество и квалифицирует знаки, которые нельзя защитить маркой.

Правильное употребление марки имеет существенное значение в продолжении его защиты и сохранении его качества и полезности. Клеймо, марка представляет намного больше вопрос экономической позиции и прибыли, чем его правовой безопасности, потому что хорошая марка уже наполовину защитного знака. Защитный знак не является правовой категорией, но представляет имидж, репутацию, качество, доверие, верных клиентов, агрессивный маркетинг, лёгкое овладение новыми рынками.

Опорные слова: марка, знак, дистинктивность, хозяйственный оборот, товары и услуги, Закон о марках

СПЕЦИФИЧНОСТИ КОМПАРАТИВНИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

Резиме

У овом раду бавићемо се специфичним одликама компаративних истраживања у педагогији. Компаративна истраживања имају особености којима се разликују од осталих педагошких истраживања. Управо су ове специфичности компаративних истраживања у педагогији предмет нашег интересовања. Литература коју смо консултовали дала нам је могућност да се овим проблемом бавимо са различитих аспеката и надамо се да ћемо успети да обухватимо већи део широког научног поља које истражујемо. Навешћемо најкарактеристичније одлике компаративних истраживања у педагогији и трудићемо се да их повежемо у целину, истичући могуће импликације у истраживачком поступку сваке од одлика којима се бавимо.

Кључне речи: педагогија, компаративна истраживања, специфичности

Пре него што почнемо са детаљним описом својстава компаративних истраживања, истакли бисмо разлоге због којих су она значајна у овом тренутку за педагогију. Сложићемо се са Макјлом Кросли и Кејт Вотсон (Crossley, Watson, 2003; 1) да је у веку у којем живимо све доминатнији ефекат глобализације. Управо је та чињеница један од разлога за појачано интересовање за област компаративне педагогије. Осим тога, драматичан напредак информационих и комуникационих технологија, изазови у науци који се јављају са променама доминантних парадигми, општи развој свих области у друштвеним наукама и релативно лака доступност међународних путовања допринели су већем интересовању за дешавања у образовном систему других земаља. Карактеристично је да се тај интерес повећава са мерењима којима се истичу резултати интернационалих студија о ученичком постигнућу (Philips, 1999; 15). Управо су резултати међународних тестирања допринели развоју свести о потреби и значају промене образовне политике у неким земљама, а као битни чиниоци могућих побољшања у школском систему појавила су се и позитивна искуства других земаља у решавању сличних проблема. Интензивирање

глобалне економске и образовне конкуренције довело је до тога да се повећа значај компаративних и међународних истраживања и да се у овај процес укључи већи број заинтересованих (Crossley, Watson; 2003, 3). Осим ових, делимично практичних разлога, интересовање за компаративна истраживања у педагогији, лежи и у чињеници да је поређење само по себи у природи интелектуалних активности, да је фундаментални део мисаоног процеса који нас оснажује да дамо смисао свету и нашем искуству света (Philips, 1999; 15).

Компаративна и/или интернационална/ развојна педагогија

Покушавајући да истражимо феномене који су значајни за компаративну педагогију, у литератури смо наишли на дилему везану за назив ове научне области. Халс (Halls, 1990; 23) истиче да међу компаративним педагозима нема дефинитивног договора о употреби званичног термина и да су у употреби изрази *компаративна, интернационална и развојна педагогија*. Халс сматра да су термини интернационална и развојна педагогија вредносно оптерећени, те да је зато најадекватнији термин компаративна педагогија. У сваком случају, када су у питању класификације, сваки од ових термина може бити појашњен следећом Халсовом (Halls, 1990; 25) типологијом компаративног образовања: А) компаративна истраживања која обухватају: а1) *истраживања школске праксе* – истраживање наставе и процеса који се одвијају у учионици у различитим земљама; а2) *интра-образовну и интра-културалну анализу* – систематско истраживање историјских, социјалних, културних, политичких, религијских, економских и филозофских идеја које су делимично детерминисане, а делимично утичу на карактер образовног система и упоређују резултате два или више система, подручја или чак глобалног приступа образовању; Б) образовање у иностранству – истраживање о аспектима образовног система друге земље (земаља); В) интернационално образовање које може бити подељено на: в1) *интернационалну педагогију* која истражује образовање мултинационалних, мултикултуралних и мултирасних група, интернационалних школа, образовање националних или језичких мањина; овде спадају и студије које се баве истраживањем образовања за интернационално разумевање, за мир, за екологију; в2) *студије које истражују рад интернационалних образовних институција* које су повезане са питањима којима се бави интернационална педагогија, али су више усмерене на политичка питања као што су званична образовна политика, интернационална прихватљивост образовних квалификација, промоција образовних размена... ; Г) развојна педагогија – чији је циљ да помогне образовној политици, претежно „младих, нових“ нација, развојем пригодних образовних метода и техника и обуком кадра који треба да имплементира програм у школама.

Навођењем ових дилема које се односе на назив компаративне педагогије, а уз то делимично одсликавају и теме истраживања (којима ћемо се детаљно бавити нешто касније) желели смо да укажемо на комплексност феномена којим се бавимо, неопходност целовитог сагледавања компаративних истраживања у пе-

дагогији и различитих аспеката образовања и васпитања који могу бити предмет компаративних истраживања.

Предмет компаративних истраживања у педагозији

Бавећи се питањем одређења предмета компаративне педагозије, као почетну идеју навешћемо мисао Патриције Бродфут (Patricia Broadfoot, 1999) да се само са јасном свешћу о томе шта јесте, а шта није компаративна педагогија, можемо надати пуном развоју потенцијала ове области. У овом делу рада покушаћемо да што детаљније и прецизније одредимо питања и проблеме којима се бави компаративна педагогија, да бисмо се приближили одговору на питање *шта је компаративна педагогија*.

Тешко је прецизно дефинисати границу подручја компаративних истраживања у педагозији, јер се садржаји истраживања ове науке односе на врло разноврсне проблеме – од поређења било којих аспеката образовања у различитим земљама до интернационалних поређења, као што је нпр. истраживање PISA. Управо због комплексности и ширине предмета истраживања компаративне педагозије настају проблеми када треба категоризовати питања истраживања. Прегледом релеванте литературе стекли смо утисак да је можда најобухватнији преглед садржаја компаративних истраживања у педагозији навео Халс (Halls, 1990) у књизи *Компаративна педагогија*. Стога ћемо најдетаљније представити његово виђење могућих предмета компаративних истраживања у педагозији.

Халс сматра да је недостатак прецизне дефиниције области компаративне педагозије континуирано блокирао њен развој. Велики проблем представља чињеница што научници, одлучујући се за једну класификацију којом се дефинише поље истраживања, занемарују друге аспекте из којих се може сагледати проблем компарације. Дилеме које се јављају и покушаји њиховог разрешавања виде се у томе што су се неки истраживачи „везали“ и „специјализовали“ за истраживања образовања одређене земље или региона, док други могу истраживати макрофункције образовања, или одређене садржаје на различитим нивоима образовања. Најобимније и најамбициозније компарације су тематске: положај жене у образовању, повезаност између образовања и запослења, финансирање образовања... (Halls, 1990; 29). Неке од најчешћих тема су компарације образовања у различитим земљама и то: нивоа образовања, реформе и иновације у образовном систему, ситуације у учионици; методе рада; психометрија, образовање одраслих, неформално образовање, образовање на селу, савремена технологија и рад, образовање учитеља, статистика, планирање, администрација, економија образовања, образовање и модернизација, образовање и друштво, интернационално образовање, религијско, морално образовање и развој личности, култура и образовање, филозофија образовања, жене и девојке у образовном систему, специјални проблеми образовања, мултикултурално, етничко, вишејезично образовање, специфични субјекти образовања, истраживање образовања у различитим областима ... Халс наводи да је тешко дефинисати доминантне истраживачке

трендове у области компаративне педагогије јер нема уједначеног теоријског становишта које би служило као основа. Ипак, по његовом мишљењу, могу се разликовати две опште тенденције: а) истраживања оријентисана на праксу и б) истраживања филозофије образовања, специфичног погледа на свет и у складу са тим и одређеног схватања образовања.

Овим краћим прегледом тема и проблема у истраживањима компаративне педагогије желели смо само да укажемо на широко поље проучавања ове научне дисциплине. Компаративна истраживања у педагогији могу бити веома обухватна и зато се рађају одређене дилеме: да ли се бавити детаљним проучавањем малог броја аспеката образовања или истраживањем обухватити што више питања, без дубоког залажења у суштину појаве којом се бавимо. Са друге стране, компаративна истраживања у педагогији уско су повезана са истраживањима других области друштва, шире од самог система образовања. Ипак, уз све тешкоће избора теме истраживања у компаративној педагогији, сматрамо да је обимност садржаја истраживања предност, а не недостак ове научне области.

Приступи у компаративним истраживањим у педагогији

Најстарији приступ компаративним истраживањима образовања везан је за приче тзв. *лутајућих педагога* о школовању младих у страним земљама. Сада се ови зачетници компаративне педагогије сматрају историјско-филозофским представницима области којом се бавимо (Halls, 1990; 31). Циљ њихове анализе образовања углавном је био опис и објашњење. Ова истраживања представљају одређени допринос даљем развоју образовних феномена. Посебно је значајан увид првих истраживача у области компаративне педагогије да на образовни процес утичу „недокучиве, духовне и културне силе“ (Исто, 32). За нас је интересно Халсово запажање из 1990. године да се у источној Европи и даље непрестано истражују покретачке снаге и закони, правила који чине темељ образовне политике и праксе. Са тим схватањем у блиској вези јесте и национални карактер приступа образовању који подразумева виђење образовања као типичног феномена националне државе. Садлер је посебно истицао идеју да национални образовни систем произлази из националне историје и националног карактера.

Нагласили бисмо да и савремени аутори, попут Бурдијеа и Клафкија (Halls, 1990) истичу културолошки приступ образовним феноменима – културна типологија мора дати допринос сличној образовној типологији. Како је процес учења део образовног процеса легитимна истраживања образовања треба да укључе интеракцију између доминантне политичке идеологије у друштву и образовног система и културних ставова, кроз концепте уметности, научног прогреса и религијских веровања, и њихов одраз на образовање. Теорија културног капитала изведена је из репродуктивне теорије, чија је поставка да је интелектуална предност неједнако дистрибуирана и да они који држе моћ у друштву одређују садржај образовања, тако да сачувају сопствену надмоћ (они одлучују и где ће уложити новац у образовање и шта ће се учити).

Компаративна анализа образовања мора увек бити узета у специфичном социјалном, економском, политичком контексту, оцртавајући разлику између планова и намера о функцијама образовања и актуелних постигнућа. Овакве анализе не могу бити вршене само у уско педагошким областима, да би биле што тачније и ради реалнијих резулата неопхода је интердисциплинарност. Овакве компаративне студије могу се окарактерисати више као *научне* за разлику од претходно описаних – *литерарних*.

Халс истиче и квантитативни приступ компаративној педагогији. Он сматра да је у питању више квантитативни метод него приступ, али да га не треба заобилазити у расправама о компаративним истраживањима, јер се о њему научно расправљано протеклих година. Бројна су истраживања у којима је доминатна тзв. статистика образовања, пре свега везана за процену постигнућа, улагања у образовање, односа стопе незапослености и образовања... У блиској вези са тим Халс наводи и економски приступ, као врсту квантитативног, са фокусом на образовање и економску моћ.

Најшири и наопштији приступ јесте виђење компаративних истраживања педагогије као друштвене науке који представља везу не само са историјско-филозофским приступом него укључује и идентификацију и процену различитих варијабли које утичу на образовање, повезаност између варијабли у различитим земљама и системима образовања, упоређује уочене везе, објашњава и тражи генерализације...

Највећи напредак у схватању приступа компаративне педагогије јесте развој и коришћење различитих теорија, без обзира на провијенције њихових аутора. Овакав приступ је последица стрпљивог посматрања и прикупљања података којима је омогућено да се изгради слика реалности, у овом случају образовних чињеница. Тако постоје комбинације структуралне и функционалистичке парадигме (која је најдуже била доминатна у компаративним истраживањима) и узрочног закључивања и закључивања по аналогiji. Ипак, компаративни метод може бити успешан само ако су аналогije прецизно формулисане. Халс сматра да су премисе које су најдуже заступљене у компаративној педагогији засноване на конвергентној теорији и да је то посебно карактеристично за индустријска друштва. У вези са тим јесте и трансакциона теорија везана за интернационалне односе, што је у уској вези са тренутно актуелним болоњским процесом реформе високог образовања – (западно)европске земље креирале су уједначен образовни систем за „подмладак њиховог друштва, будуће државне службенике“ (Halls, 1990; 35).

Теорија модернизације виђена је као корисно средство за реформу образовања у земљама у развоју. Она делимично пружа одговоре на питања: које и какве школе ће нам помоћи у модернизацији економије, политике, друштва... У вези са теоријом модернизације јесте и теорија зависности. Израз *теорија зависности* први пут је употребљен у Јужној Америци, да опише карактер економске зависности овог дела света од индустријски развијених земаља. Овај термин се касније проширио и на земље Трећег света, пре свега на бивше колоније, у који-

ма је, осим финансијске, постојала и језичка зависност – сувише јака доминација језика колонизатора у школству.

Набрајајући различите приступе компаративним истраживањима у педагогији наша намера била је да представимо различите аспекте из којих можемо прићи истраживању проблема. Не истичемо ниједан од наведених приступа као бољи или лошији од осталих. Сматрамо да у зависности од конкретног контекста истраживања, свака теорија, приступ и метод може бити одговарајући. Управо ово богатство различитих приступа и метода компаративних истраживања образовања представља својеврсно експериментисање у избору и комбинацији различитих метода у конкретном истраживању, а тиме се повећава могућност да порасте корпус техника специфичних за компаративну педагогију, што се може позитивно одразити на тачност добијених резултата у истраживању, као и на статус компаративне педагогије као научне дисциплине.

Интердисциплинарност компаративних истраживања у педагогији

До сада смо више пута у нашем раду истицали ширину предмета и метода компаративних истраживања у педагогији. У овом делу рада посебно ћемо испитати однос између компаративних истраживања образовања и других наука.

Пре десет година Филипс је написао: „Неочекиван је и дискутабилан садашњи интерес за дешавања у образовном систему ван сопственог, а који посебно расте са значајем политике и медија који истичу резултате интернационалних ситуација о ученичком постигнућу. Освежавајуће је укључивање истраживача који нису компаративисти, али који дискутују о нашем предмету из нове перспективе, са њихове научне основе као социолози, политиколози, економисти, статистичари“ (Philips, 1999; 15). У нашем раду полазимо од претпоставке о дубокој комплексности феномена којима се бави компаративна педагогија, те зато сматрамо да је не само пожељно, него и неопходно овим питањима прићи са интердисциплинарне основе. Наравно, ниједна наука нема монопол над компарацијом као приступом истраживању, те нам се чини да је интердисциплинарни приступ много бољи и да пружа много више могућности за дубоко сагледавање проблема. Раније у раду смо као један од приступа компаративној педагогији навели и општи приступ друштвених наука, те сада можемо поставити питање шта је улога друштвених наука у компаративној педагогији? Стручњаци из других научних области, попут социологије, психологије, политичких наука, историје, такође често користе компарацију и укључују у истраживања и одређене образовне компоненте.

Шире гледано, важно је нагласити да је један од општих образовних циљева у свету, посебно после септембра 2001. године, тежња да се побољша међукултурални дијалог и разумевање (Crossley, Watson, 2003; 8). Вероватно је један од најбољих и почетних начина да се оствари овај циљ сарадња научника из различитих области на истим или сродним проблемима. Конкретна поља у којима видимо заједнички допринос демографа, педагога, лекара, политиколога

јесу питања попут здравствене студије у вези иницијативе за упознавање младих са узроцима и последицама вируса ХИВ, проблема интеграције деце миграната и избеглица у редовно школовање, теорија образовања и образовање за мир и грађанско друштво...

Како је поље компаративне педагогије још увек у развоју и није строго дефинисано, тако нема ни једноставних теорија или метода које сигурно воде научника у истраживању ове области. Управо овај низ отворених питања истраживања, различитих теоријских оквира и метода представља основу за мултидисциплинарна истраживања. Нерешена питања и проблеми компаративне педагогије пружају бројне изазове за сарадњу са истраживачима изван матичне дисциплине. Један од конкретних примера прожимања више друштвених наука јесте сагледавање система образовања у земљама са различитом политичком историјом и традицијом. Уз педагогију, велику улогу у таквој анализи има политикологија, филозофија, историја... Кросли и Вотсон (Crossley, Watson, 2003; 32) пишу да је за разумевање система образовања у бившем СССР-у и источној Европи неопходно познавање Марксове филозофије и Лењинове интерпретације тих идеја. Са друге стране, образовање у САД може се схватити само уз разумевање мисли Френклина и Џеферсона, а у Кини уз познавање идеја Конфучија, као и Маркса и Маоа.

Управо актуелна идеја да разумевање глобалних економских и политичких веза има велики утицај на сваку појединачну земљу и оно што је нама посебно битно – на појединачни образовни систем, упућује на неопходност заједничког сагледавања политичких, економских и образовних прилика. То је само једна од ситуација у којима је неопходан интердисциплинарни приступ компаративној педагогији. Са тежњом да се што боље разуме систем образовања или неки аспект система образовања у другим земљама или да се изврши поређење више различитих проблема образовања, нераздвојно је повезан труд да се разумеју узроци питања којим се бавимо, могуће последице које очекујемо и успешност примене проучаваног система у другом контексту. За истраживање и разумевање свих ових проблема неопходна је сарадња педагогије са другим наукама, јер она сама не може да обухвати сву сложеност проучаваних феномена.

Предности и ограничења компаративних истраживања у педагогији

Описујући специфичности компаративних истраживања у педагогији, желимо да се сада посветимо анализи предности и ограничења компаративне педагогије – зашто су нам уопште потребна истраживања у овој области и шта представља недостатак тих истраживања? Као једна од основних предности компаративних истраживања наводи се могућност да се сагледа одређена педагошка ситуација у другој земљи која при том не мора експериментално да се проверава у матичној земљи. Тиме се компаративном истраживању приступа као виду индиректног експеримента. Традиционални приступ предностима компаративних истраживања у педагогији, које су уједно и најлакше за идентификацију, Кросли и Вотсон (Crossley, Watson, 2003; 40) виде кроз следеће задатке које треба да

испуни компаративна педагогија: да дође до бољег разумевања система образовања у сопственој земљи; да се задовољи интелектуална и теоријска радозналост о другим културама и њиховим образовним системима и да дође до бољег разумевања односа између образовања и ширег друштва; да идентификује сличности и разлике у образовним системима, процесима и расходима, као начин за документовање и разумевање проблема у образовању и допринос побољшању образовне политике и праксе; да промовише разумевање и побољшање међународне сарадње путем повећања осетљивости на различите погледе на свет и друге културе.

Наводећи значајне задатке компаративних истраживања у педагогији Патриција Бродфут (Patricia Broadfoot, 1999; 21) пише да су то: обезбеђивање интернационалних конзистентних података о ефектима различитих образовних пракси; обезбеђивање студије случаја о унутрашњој динамици образовног система и објашњење какви су њени ефекти на школску праксу у различитим контекстима; испитивање најзначајнијих претпоставки под којима функционише било који образовни систем. Ми ћемо се потрудити да наведемо још разлога којима ћемо оправдати улогу и место компаративних педагошких истраживања. Неке од предности компаративних истраживања у педагогији, како их виде аутори чија дела чине референтни оквир нашег рада, јесу следеће: показују могућности за промену и развој образовања у једној земљи испитујући алтернативе „домаћег образовања“; нуде мерило којим просуђујемо успешност функционисања система образовања; одређују шта могу бити последице одређених акција тражењем искуства у различитим земљама – у покушају предвиђања исхода може служити истовремено да подржи и да се бори против одређених политичких одлука; омогућавају нам да видимо различите праксе и процедуре у веома широком контексту који помаже да се усаврши сопствени образовни систем; доприносе развоју и усавршавању теоријског оквира којима се описују и анализирају образовни феномени; имају велику улогу у подршци и интеграцији планова за реформе образовања; подржавају сарадњу и међусобно разумевање међу нацијама кроз дискусију о културним сличностима и разликама и нуђењем њиховог објашњења; одражавају суштински интелектуални интерес за школске активности, у којем је у исто време присутна компаративна студија религије, литературе, политике...

Ограничења компаративних истраживања у педагогији могу се, између осталог, видети у приступу изучавању образовних феномена који се упоређују – то су или претерана дескрипција или претерана статистика. Остајући на нивоу дескрипције приликом истраживања неког образовног феномена у иностраној земљи, истраживач не долази до узрока који су довели до одређене појаве или последица које можемо очекивати због тренутне ситуације у образовању. Уколико се на тај начин приступи компаративном истраживању добијени подаци немају велику употребну вредност и остаје се на нивоу информисања. Ако циљ истраживања није само сазнати неку чињеницу већ и видети на које се све начине добијено сазнање може искористити, применити у другом контексту, или анализирати могуће лоше последице укључивања идентичног решења у други обра-

зовни систем, тада се не смемо зауставити на дескрипцији, него морамо трагати за дубљим везама и претпоставкама које су везане за одређену чињеницу.

Са друге стране, тежња за прикупљањем само статистички тачних података, представља, такође, значајно ограничење и недостатак који се може јавити у компаративним истраживањима у педагозији. Како Кросли и Вотсон (Crossley, Watson, 2003; 13) истичу, тежњом за сировом статистиком игноришу се људске и културне димензије друштва које се истражује. Сирови подаци не откривају основне филозофске и теоријске приступе образовног система. Употребом само статистичких података не може се објаснити разлика између образовних система, разлози због којих су проучавани системи другачији. Подаци као што су број уписаних ученика у школу, стопа осипања ученика током школовања, пролазност са једног образовног нивоа на други, могу да буду веома корисни, али их је погрешно упоређивати са истим подацима добијеним из земље где је потпуно другачији контекст образовања, знања, развоја личности. Морамо истаћи да чак и подаци добијени само из једне земље често крију у себи многе противуречности – улагање у образовање или доходак по глави становника обично су национални подаци, који стога игноришу регионалне, етничке и језичке разлике. Игнорисањем ових разлика ми стичемо општу слику о стању у образовању у некој земљи, али остајемо ускраћени за сазнања о ученицима који се не уклапају у национални просек и проблемима везаним за њихово школовање.¹ Посебан проблем чине интерни подаци неке земље који могу бити потпуно другачији од оних који су добијени интернационалним студијама, али интерни подаци немају тако велики простор за објављивање и шире упознавање. Проблем, такође, представља и тачност званичних података у једној земљи – пописи становништва не обављају се увек редовно, подаци везани за стопу наталитета и морталитета нису увек тачни, а све то се одражава на планирање у образовању (то је посебно био проблем приликом увођења обавезног школовања у неким афричким земљама, где нису постојали подаци о броју деце, па се до те цифре дошло проценом броја чланова племена).

Иако је за све друштвене науке карактеристично да су подаци до којих долазе донекле несигурни и неизвесни, у компаративним истраживањима педагозије та опасност је већа уколико је комплекснији проблем који се истражује, па су некада потребне информације везане и за демографске, економске, здравствене прилике. Неке од „најозлоглашнијих“ области за добијање тачних података су писменост, неформално образовање и образовање одраслих. Осим различитих тумачења онога што чини писменост, која се разликују од земље до земље, постоје проблеми који се односе на језик особе која може бити писмена, али која борави у земљи у којој се говори другим језиком. На Тајланду се особа сматра писменом уколико је уписана у основну школу најмање две године, док је на Филипинима лице које је писмено дефинисано као „добар грађанин, који би требало

¹ У Србији се тако ромска деца често уместо у редовне уписују у школе за децу ометену у развоју. Приликом извештавања о броју деце у специјалним школама ретко се спомиње национална или етничка припадност ученика, а на основу тог податка могли бисмо извести одређене закључке.

да буде у стању да чита са разумевањем новине, билтене, огласе, обавештења о порезу и треба да буде у стању да напише обично писмо“ (UNESCO-1971:22, према Crossley, Watson, 2003; 45).

Сматрамо да све тешкоће које постоје у вези са компаративним истраживањима представљају сметњу у самом процесу истраживања (нарочито по питању тачности и употребљивости добијених резултата), али да нису непремостиве. Кроз сталну свест о значају контекста, културних разлика историјске, политичке и идеолошке позадине образовног система који се истражује, могу се предупредити исхитрени и недовољно основани закључци и тиме извршити тачнији увид у проблем који се анализира.

Закључак

Проучавајући специфичности компаративних истраживања у педагогији желели смо да нагласимо многобројне могућности које нам пружа ова врста истраживања за сазнавање нових података у педагошкој науци. Али, осим ширења чињеничног сазнања у педагогији, компаративна истраживања обогаћују и методологију педагогије, повезујући је са методолошким апаратом историје, филозофије, социологије... Истовремено, компаративна истраживања у педагогији воде до сазнања и спознаја о функционисању образовних система других држава, изазовима, проблемима и могућностима њиховог решавања у васпитно-образовном процесу у страним земљама. Учење из искуства другог далеко је од једноставног позајмљивања успешних идеја. Донесећи детаљна знања о функционисању страних образовних система компаративна истраживања обезбеђују нове перспективе за нека питања „код куће“ од чијег бољег разумевања можемо имати велику корист. Изузетан значај компаративних истраживања огледа се и у вери у напредак кроз процес поређења за развој области коју истражујемо. Наше виђење улоге и места компаративних истраживања у педагошкој науци јесте да добијеним сазнањима треба приступити као потенцијалним смерницама за унапређење образовног система, али без тежње за апсолутним пресликавањем страног позитивног модела и уз уважавање националних особености сваког школског система.

Литература

- Broadfoot, P. (1999): Not so much a context, more a way of life? Comparative education in 1990s; u Alexander, R: *Learning from comparing* (21-31). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Crossley, M; Watson K. (2003): *Comparative and International Research in Education*. New York. RoutledgeFalmer.
- Halls, W. D. (1990): *Comparative education*. Great Britan: Biddles & UNESCO: Jessica Kingsley Publisher.
- Phillips, D. (1999): On comparing; u Alexander, R: *Learning from comparing* (15-21). United Kingdom: Cambridge University Press.

Aleksandra Maksimović, Šabac

SPECIFICS OF COMPARATIVE RESEARCH IN PEDAGOGY

Summary

This paper deals with specific characteristics of comparative research in pedagogy. Comparative studies have characteristics which differ from other pedagogical research. This specific comparative research in pedagogy is the focus of our interest. Consulted literature gave us the opportunity to deal with this issue from different aspects and we hope to be able to include the most of a broad field of scientific research. The most characteristic features of comparative research in pedagogy will be presented and we will try to connect them into a whole, emphasizing the possible implications of the research process in each of the features that we do.

Keywords: pedagogy, comparative research, specific characteristics

Александра Максимович Шабач

СПЕЦИФИКИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

Резюме

В настоящей работе мы будем обсуждать специфические характеристики сопоставительных исследований в педагогике. Сопоставительные исследования имеют особенности по которым они отличаются от других педагогических исследований. Такие специфики сопоставительных исследований в педагогике и являются предметом нашего интереса. Литература которую мы использовали дала нам возможность заниматься этой проблемой с разных аспектов и мы надеемся что успеем включить большую часть широкой научной области которую исследуем. Мы приведём самые характерные черты сопоставительных исследований в педагогике и постараемся их взаимосвязать в целое, подчёркивая возможные импликации в исследовательском поступке каждой из характеристик которыми мы интересуемся.

Опорные слова: педагогика, сопоставительные/ сравнительные исследования

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Маја Петаков Вуцеља

Основна школа «Жарко Зрењанин»

Нови Сад

UDK 316.624-057.874

UDK 37.06:364.63

UDK 159.923.5-057.874

Стручни чланак

Примљен: 25. I 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 7-8, p. 580-591.

ПРЕВЕНЦИЈА НАСИЉА У ШКОЛАМА

Резиме

Последњих година штампана и медији преплављени су информацијама о порасту насилних облика понашања које су починили млади. У уводном делу рада дат је кратки приказ резултата истраживања заспуљености различитих облика насиља у нашој земљи и свету. Овде су, такође, приказани начини реаговања наставника у ситуацијама агресивног понашања ученика. Предочене су добре и лоше стране такозваног приступа «без много дискусије» где се наставници залажу за увођење строгих казни, и другог приступа чији је циљ налажење конструктивнијих и флексибилнијих начина решавања проблема. У другом делу рада представљени су конкретни, теоретски и практично потковани примери (звезде школе, кутија пријатељства и љубави) за развијање и неговање културе мира у школи и поштовања личности и наставника и ученика. Овај рад зато представља покушај пружања практичне помоћи наставницима у реализацији активности за креирање толерантне, ненасилне атмосфере на нивоу целе школе.

Кључне речи: наставник, ученик, превенција, насиље у школама, примери добре школске праксе, звезде школе, кутија пријатељства и љубави

Увод

Последњих година сведоци смо очигледног и алармантног повећања насиља међу младима, како броја случајева, тако и тежих облика насилног понашања. Постоје многе теорије које се баве овом проблематиком, објашњавајући појаву насиља у школама лошим односима у породици, потенцирањем насиља на телевизији, сиромаштвом, последицом рата итд. Проблем ескалације насиља

међу младима је један од проблема који се тиче свих нас. То потврђују и званична и незванична истраживања, која показују да се многи ученици осећају угрожено и несигурно, док други, нажалост, уче да је насиље исплативо (Ван Гурп, 2003).

Johnson институт из САД спровео је дугогодишњу студију насиља у школама. Истраживање показује да су деца и адолесценти данас насилнији него икада пре. За школску 1995/96. годину само је у калифорнијским школама пријављено више од 22.000 случајева насиља. У националном истраживању, готово један од четири и један од десет учитеља кажу да су били жртве насиља у школи или у школској околини. Многи инциденти нису никада пријављени. Неки стручњаци сматрају да због насиља које је постало врло уобичајено у медијима, деца постају неосетљива на насиље.

Октобра 2006. године представљени су резултати истраживања о насиљу у нашим школама. Тадашњи министар просвете и спорта Слободан Вуксановић изјавио је да су насилно понашање, псовке, увреде, понижавања вршњака, па и физичко насртање и даље прилично присутни у нашим школама. Насиљу су склони како старији тако и млађи ђаци, девојчице и дечаци и подаци говоре да је 28 одсто ученика укључено у неки од облика насиља, рекао је Вуксановић на конференцији посвећеној најновијим резултатима пројекта „Школа без насиља”. Најзаступљенији су вређање, давање погрдних имена, исмевање, оговарање, ширење лажи, али физичко насилништво, као што су ударање, присиљавање, знатно су ређи.

Култура мира се не гради преко ноћи. Постоје различита мишљења наставника на који начин градити културу мира и како спречити насиље у школама. Једни се залажу за увођење строгих казни, кроз приступ «без много дискусије», док су други за конструктивније начине решавања проблема. Ван Гурп (2003) истиче да ако верујемо да ћемо постићи културу мира само декларативним изјашњавањем и залагањем за ненасиље, уз повремено кажњавање преступника, онда можемо веровати и у то да ћемо се после качења Ајнштајнове слике на зид спаваће собе, једног јутра пробудити као генијалци. Као што је историја, нажалост, показала таквим приступом се једноставно ништа не постиже. Увођењем строжих правила и казни у школе само се делимично утиче на проблем насилног понашања. Таква решења не односе се на проблем неспособности ученика да конфликте реше на конструктиван и успешан начин, већ често доводе до понављања прекршаја. И поред тога што већина запослених троши доста времена покушавајући да реши разноврсне сукобе међу ученицима, због ограниченог времена за сваки проблем, многи од њих остају нерешени.¹

Култура мира у школи се гради заједничком и континуираном сарадњом ученика, родитеља и наставника. Али ако верујемо да се агресивно понашање може искоренити уз помоћ наредбе и присиле, онда се заиста варамо. Психолозима и педагозима је добро познато да физичка казна има ефекта само у присуству особе која

¹ Ова активност приказана је у две књиге: Ван Гурп, Х. (2003). *Семена мира, образовање за мир у Србији*, Група Мост, Београд; и у књизи: Петаков-Вуцеља, М. (2003). *Еликсир толеранције II*, Драганић, Београд.

кажњава, њеном применом дете не интернализује пожељне облике понашања и може озбиљно да оштети личност (на пример, код деце коју су родитељи често физички кажњавали може у пубертету да се јави негативистичко понашање: почињу против свега да се буне, као да су у сталном отпору). А ако је та особа родитељ детета, он је модел са којим се дете идентификује. А неке од карактеристика **учења по моделу** или **учења угледањем на узор**, о коме говори Алберт Бандура, је да се одвија спонтано, без свесне намере особе која посматра модел и да научени обрасци понашања могу да имају трајне последице. Додуше трајна дејства обично имају узор који се кроз дуже време посматрају. Чињеница је да су ученици у сталном и дугогодишњем контакту са наставницима, па према томе ако и ми наставници користимо само наредбе и казне, на основу учења по моделу, можемо очекивати да ће наши ученици по узору на нас, усвојити такав образац понашања у односу са другима. Ако желимо да се наша деца развију у толерантне одрасле особе, спремне да на конструктиван начин решавају конфликтне ситуације, онда је задатак нас одраслих да их активно учимо миру и толеранцији, пре свега кроз сопствене примере.

Врло често, међутим, ни ми одрасли међу којима су многобројни и наставници не знамо на који начин решавати проблеме насилништва. Одређен број наставника је прошао превентивне програме чији је циљ стварање школа без насиља (Умеће одрастања, Учионица добре воље, Чуvari осмеха, Језик жирафе, Грађанско васпитање, и многе друге), али је чињеница, такође, да многи од њих нису имали контакте са таквим едукацијама. С друге стране, врло често се у пракси сусрећемо са наставницима који пружају отпор интерактивним облицима рада са децом, јер једноставно ни они сами нису научени да подучавају на такав начин и нису спремни да прихвате иновације.

Данас велики број школа реализује многе превентивне едукативне програме чији је циљ стварање толерантне, ненасилне школске атмосфере. Чињеница је, међутим, да многи наставници сматрају да такви програми не доводе до трајних и дуготрајних резултата. Ово врло често није далеко од истине. Али да ли се питамо зашто су ефекти тако краткотрајни? Одговор је једноставан. Не можемо очекивати да ако реализујемо две, три радионице или активности чији је циљ искорењавање насилног понашања у школи, да ће такво понашање преко ноћи нестати. Задатак и обавеза наставника је да у овој мисији буду упорни. Чињеница је, такође, да сваки разредни старешина једном недељно има обавезу да реализује час одељењског старешине, који се неретко своди само на оправдавање или неправдавање часова. Ако би свако од њих релативно редовно на поменути часоцима реализовао поменуте активности без обзира да ли су оне део неког програма, или се наставник на неки њему својствен начин бави проблемом насиља, резултати су загарантовани. Само континуирано спровођење поменутих програма даје резултате. Предложене активности **уз помоћ којих се деца на занимљив, активан, искуствен, игрован начин уче** како да на конструктиван начин решавају конфликте, ученици углавном високо евалуирају. Уосталом, такав вид учења доприноси дуготрајнијем памћењу научног без обзира да ли се ради о креативним или едукативним садржајима.

У последње две-три године обавеза сваке школе је оснивање Тима за превенцију насиља. Неке школе заиста озбиљно приступају овом проблему, док у другим школама, нажалост, чланови наведеног тима, као и остали наставници школе, због великог броја обавеза, недостатка времена, или из неког другог разлога, реализују само мали број планираних активности. Међутим, врло често постоји и велика мотивација наставника да ураде неке занимљиве активности са својим ученицима, с циљем учења конструктивних начина решавања сукоба и истицања позитивних људских вредности. Многи од њих немају литературу која би им помогла у томе, док се други не сналазе у «мору» литературе која се им у данашње време нуди.

Овај рад, зато представља покушај пружања помоћи наставницима у реализацији неколико занимљивих активности чији је циљ стварање ненасилне атмосфере на нивоу целе школе и развијање и неговање позитивних животних вредности. Предложене активности у наставку рада су теоретски потковане и практично су проверене и наишле су на велику подршку ученика.

Примери добре школске праксе

1. Звезде школе²

На први поглед, активност «Бирање звезда школе» може неком да делује само као забава за ученике и наставнике. Позадина је наиме много дубља. Психолозима је познато да се врло често иза људске агресије или, са друге стране, претеране повучености, изолованости од света, крију наши страхови (страх од неприхватања, страх од одбацивања, страх од показивања слабости...), односно недостатак самопоуздања и самопоштовања. Др Иван Кос (2002) је то изузетно лепо објаснио. Он каже: «Када се наше Ја бори са унутрашњим немирима и конфликтима, осећамо се рањивим и изложеним могућим спољашњим повредама и боловима. Немамо поверења ни у себе ни у друге. Плашимо се да ће нас процењивати, критиковати, разоткрити, негативно етикетирати, сломити, одбацивати, исмејати, понизити, искористити. Лако нас је повредити. Лако нас је наљутити и узнемирити. Почињемо да прејакко реагујемо. Осећати се повредљивим значи бити изложен удару. Стидимо се и срамимо због своје слабе самоконтроле. Како се сакрити? Како се заштитити? Тражимо начин и решење да одржимо своје крхко устројство. Решење је у нападу на друге. У спољашњи свет почињемо да пројектујемо своје немире, ниску и негативну процену своје личности. Избегавамо да се другима приближимо, да ступимо у односе, да се спојимо. Тражимо мане, знаке слабости, потенцијалне издаје...».³

² Ова активност приказана је у две књиге: Ван Гурп, Х. (2003). Семена мира, образовање за мир у Србији, Група Мост, Београд; и у књизи: Петаков-Вуцеља, М. (2003). Еликсир толеранције II, Драганић, Београд.

³ Детаљан приказ људских страхова, недостатка поверења, начина развијања самопоуздања и друго, налазимо у књизи: Кос, И. (2002). Лакше је успети него пропасти, Финеса, Београд.

Многобројне школске ситуације доводе до губитка дечјег самопоуздања и врло често агресије и напада на друге. Ако се осврнемо на Розенбергов модел порекла агресије, он наводи (Пејовић, 2004) да агресивно понашање има у основи очекивање да неко задовољи наше потребе, а када до тога не дође јавља се стање фрустрираности. Узрок бола који осећамо се онда приписује оној особи која је актер у тој ситуацији, те онда крећемо у лов на кривца (што се може завршити спровођењем насиља над том особом). Пошто полазимо од претпоставке да су други криви за наша непријатна осећања, закључујемо да их треба казнити.

Предложена активност «Бирање звезда школе», тежи да задовољи потребу сваког детета да буде позитивно примећено и јавно похваљено у школи, тако да нема места непријатним осећањима, стању фрустрираности, па према томе и агресији. Ова активност директно доводи до задовољења потребе и родитеља да школа примети квалитете личности њихове деце што је добар пут ка успостављању квалитетне сарадње школе и породице.

Звезде школе – практична примена Критеријуми избора звезда школе

Бирање «Звезда школе» је идеја преузета из једне канадске школе. Аутор рада је прилагодио нашим школским условима. О чему се заправо ради? Сваког месеца ученици свих заинтересованих одељења бирају ученика који ће бити звезда месеца одељења. Ко су звезде? Звезде су деца која су се посебно истакла по мирољубивом начину решавања проблема у току једног месеца, највише су помагали другој деци и наставницима, једном речју, то су деца која су највише допринела неговању толеранције, ненасиља и другарства у школи. Њихова имена се пишу у већ припремљене папирне звездице, лепе се на пано и излажу у хол школе, тако да сви посетиоци школе имају прилике да се упознају са именима звезда школе.

Пример бр. 1: Плакат «Звезде школе»



Сваки ученик има прилике да постане звезда месеца школе, без обзира на школски успех. Посебно је интересантно да звезде бира одељење, а НЕ наставник или учитељ, тако да се свака децја одлука мора испоштовати.

Звезде бивају јавно и свечано похваљене и награђене од стране директора школе или разредног старешине. У њихову част се организују свечане приредбе на којима **сви** заинтересовани ученици могу да учествују и покажу своја умећа без обзира на узраст и школски успех. На те приредбе се позивају родитељи, наставници и сви ученици школе. Аутор рада је у договору са ученицима, поред похвалница припремала симболичне награде за звезде школе, односно флашице у облику звезде које су ученици касније назвали Оскар популарности.

Слика бр. 1: Звезда другарства



Циљ ове активности је, међутим, да се истакну врлине сваког детета у одељењу. Наиме, један месец се може бирати најбољи друг, следећи месец- **нај-нежнији ученици школе** (они који примете да друг или другарица имају неки проблем, да су тужни, нерасположени, труде се да их саслушају и помогну, сете се болесних другова, зову их телефоном да им кажу шта се радило у школи...), затим **најмирнији ученици, најбољи спортисти, фудбалери, најбољи математичари, највећи «гутачи књига из библиотеке», највећи истраживачи, најбољи научници, најбољи рецитатори, певачи, највећи шармери** итд.

Најнежнији ученици школе су, поново у договору са ученицима, добијали симболичне награде. Овога пута школске «нежнице» су добиле дрвени цвет ако су у питању девојчице, а дечаци су добијали флашице у облику Сунца. Ове награде треба свакако да имају своју симболику. Цвет је симбол нежности, а дрвени цвет шаље поруке да право пријатељство никада не може увенути као ни тај цвет. Сунце је извор топлоте и живота, нешто без чега се не може, као што се не може ни без правог пријатељства.

Слика бр. 2: Символи нежности



Избор награде и није толико битан и она није неопходна. Много је битнија порука ове активности, а то је **истицање позитивних људских вредности**. Неке школе немају могућности да припреме наведене награде. Ипак решење постоји. У одељењу од око 25 ученика, за куповину наведеног потребно је да сваки родитељ издвоји више него симболичну суму за награђивање звезда школе.

Можда ће неко замерити и поставити питање зашто се уместо наведених награда нису поклањале, на пример, књиге. И овога пута испоштоване су деље одлуке, које су по мишљењу аутора изузетно креативне. Уосталом, приликом избора «највећих љубитеља књиге», награда је била књига.

Учешће деце у избору награда је битно јер, када они осете да старији, односно наставници у школи озбиљно уважавају, разматрају, поштују и прихватају њихово мишљење, труде се да и они покажу поштовање према старијима. Чак и сама чињеница да наставници нису прихватили неку њихову идеју али је уважавају и поштују доводи до позитивног става ученика према тим наставницима.

Међутим, без обзира о којој се «титули» ради, увек треба да један од критеријума избора буде да изабрано дете је, пре свега, квалитетан пријатељ другим ученицима из одељења. Интересантно је да свако одељење има своје критеријуме избора сваке «титуле», али постоје и општи критеријуми на нивоу школе, које смо већ приказали.

Као што је већ напоменуто, награде нису неопходне али то је већ лични избор школе.

Аутор рада је креирала шaljиво-озбиљне похвалнице за наведене «титуле». Приказаћемо примере неких похвалница.

Пример бр. 2: Похвалница за најбољег друга

ШКОЛА:
МЕСТО:
ДАТУМ:

ПОХВАЛНИЦА

ЗА НАЈБОЉЕГ ДРУГА, ДРУГАРИЦУ(заокружити)

Похваљује се добрица -----

Име и презиме добрице

за све подељене ужине и нежности према пријатељима

РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ:

*Друг сам добар, тим се дичим!
Никад никог увредио нисам ничим,
Е баш зато на добру вилу личим!*

ПОХВАЛНИЦУ ДОДЕЉУЈЕ

РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ:

Пример бр. 3: Похвалница за најнежније ученике школе



ПОХВАЛНИЦА

ЗА НАЈВЕЋУ НЕЖНИЦУ КАДА ЈЕ НЕКО ИЗ ОДЕЉЕЊА БОЛЕСТАН

НАШОЈ НЕЖНИЦИ,

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКЕ НЕЖНИЦЕ-----

РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ: VI2

**ЗА НЕЖНОСТ СЛАТКУ,
ШТО МАМИ РАДОСТ СВАКУ!**

ПОХВАЛНИЦУ ДОДЕЉУЈЕ

РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ: VI2

Приказане похвалнице учитељице првог разреда, могу да додељују сваком ученику на крају првог и другог полугодишта, као допуна описном оцењивању. Ова активност наишла је на велико одобравање родитеља.

Шта непланирано може да се деси приликом бирања звезда другарства?

Дешава се да деца изаберу ученика за кога ми одрасли сматрамо да није заслужио титулу најбољег друга. Напоменуто је да се дечје одлуке морају испоштовати. Примери из праксе показују да ученици за које наставници сматрају да су «проблематични», а деца их поштују, након избора показују драстичне позитивне промене понашања. Наиме, ако наставник честита том ученику, похвалницу му додели јавно, пошаље **асертивну поруку** («Драго ми је што си баш ти изабран», «Имам велико поверење у тебе да ћеш наставити да будеш добар друг», «Волела бих да и ти и ја постанемо пријатељи»...) добар је пут ка модификацији понашања наведеног ученика.

2. Кутија пријатељства и љубави

По мишљењу Виготског (Виготски, 1983), учење кроз интеракцију у зони наредног развоја је основна ситуација у којој настаје развој и које омогућује учење (Јанковић & Ковач-Церовић, 1996). Са становишта Виготског посебан значај за развој имају оне активности које дете не може да уради само, али може ако му у нечему помогну одрасли (ове се активности називају активностима у зони наредног развоја). Исто тако, обучавање је најплодотворније (најефикасније подстиче развој) уколико циља на зону наредног развоја. Задатак наставника је да «опипава» зону наредног когнитивног и социјалног развоја ученика и да избором активности, својим инструкцијама и коментарима увек буде мало изнад тренутних могућности ученика. То, наравно, није увек сасвим једноставно. Међутим, узор му може бити начин комуникације двоје деце од којих је једно старије 1-2 године од другог.

Следећа предложена активност је у зони наредног развоја ученика, али уз малу помоћ наставника она постаје практично изводљива.

Познато је да се углавном у свим школама за «Дан заљубљених» организује нека интересантна активност. У многим школама у холу школе постоје кутије у које се на тај дан убацују пријатељске поруке. Ученици су у једној новосадској школи изнели занимљив предлог. Наиме, поставили су питање зашто се кутија користи само на Дан заљубљених? На основу дечјег предлога, кутија пријатељства и љубави може да стоји у холу школе током целе године, а сви ученици, наставници и запослени добијају могућност да константно шаљу једни другима асертивне поруке које ће их обрадовати и оснажити. Нажалост, понекад се дешава да нека деца шаљу увредљиве поруке, јер је дозвољено да оне буду анонимне. Зато су поново деца предложила да се ангажује неколико ученика који се изузетно истичу по чувању тајни и ненасилном понашању. Предлог ученика

који најбоље чувају тајне дају њихови другови. Изабрана деца потписују уговор са разредним старешином, психолог, педагогом (зависи ко организује активност) да ће чувати тајну. Након тога њихов задатак је да читају и цензуришу писамца, односно да прослеђују само толерантне, пријатељске поруке. Ако су у дилеми да ли је нека порука увредљива, имају могућност да се обрате некој старијој особи из школе која ће им помоћи у разрешењу дилеме. Ученицима који су слали непријатне поруке када су видели да оне нису прослеђене, брзо је досадило да их и даље пишу. Игнорисање неадекватних облика понашања је један од успешних терапијских поступака бихејвиралног психотерапијског правца, који се овде заиста показао корисним.

Слика бр. 3: Кутија пријатељства и љубави



Приказани примери говоре да ако ученицима дамо шансу да узму учешће у креирању културе мира у својим школама, они показују велики степен зрелости и одговорности, а резултати су евидентни. Потребно је само да наставници пронађу снаге да истрају на путу креирања културе мира у школи, а тај пут захтева њихово континуирано, креативно и упорно ангажовање.

Литература

- Adams, H. (1994). *Peace in the classroom*, Peguis publishers Winnipeg, Canada.
- Bryant, C., Lewis, R. (2001). *Win win! Games*, Peace Education Fondation, Miami, Florida.
- Van Gorp, H. (2002). *The Peaceful School, models that work*, Pertage Main Press, Canada.
- Ван Гурп, Х. (2003). *Вришњачко посредовање, комплетан водич за конструктивно решавање конфликта у школи*, Група Мост, Београд.
- Ван Гурп, Х. (2003). *Семена мира-Образовање за мир у Србији*, Група Мост, Београд.
- Виготски, Л.(1983). *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
- Ковач-Церовић Т., Росандић Р., Попадић Д. (1996). *Учионица добре воље*, Група Мост, Београд.
- Кос, И. (2002). *Лакше је успети него пропасти*, Финеса, Београд.
- Lewis, R. (2000). *What went wrong?*, Peace Education Fondation, Miami, Florida.
- Пејовић, М. (2004), Агресија као препрека у мировном образовању увод, *Група «Хајде да...»*, Београд, приступљено 12.12.2009. преузето са: <http://www.hajdeda.org.rs>
- Петак-Вуцелја, М. (2003). *Еликсир толеранције II*, Драганић, Београд.
- Радоњић С. (1992). *Опита психологија II*, Савез друштава психолога Србије, Београд.

Веб линкови

- <http://www.mycity.rs/Drustvo-i-porodica/Nasilje-u-skolama.html>
- <http://www.udrugaroditeljajpk.hr/kontakt.asp>
- <http://www.srbijanet.rs/vesti/drustvo/20223-nasilje-u-skolama-britanije-nemacke-i-francuske.html>
- <http://www.mps.sr.gov.yu/code/navigate.php?Id=434#2539>

Маја Петак Вуцелја, М.А., Нови Сад

VIOLENCE PREVENTION IN SCHOOLS

Summary

In recent years, the press and media are flooded with information about the rise of violent behaviour committed by young people. Introductory part of the paper provides a brief review of research results representing different forms of violence in our country

and worldwide. Here are also presented and the ways the teachers respond to situations of aggressive behaviour of their students. The paper presents positive and negative sides of the so-called access 'without much discussion' where teachers support strict penalties and another approach which aims at finding more constructive and flexible ways of solving problems. The second part of the paper presents specific theoretical and practical examples (Star Schools, a box of friendship and love) to develop and nurture a culture of peace in schools as well as respect for both teachers and students. Therefore the paper attempts to provide practical assistance to teachers in the implementation of activities to create tolerant peaceful atmosphere at the level of the whole school.

Key words: teacher, student, prevention, school violence, examples of good school practice, the stars of school, friendship and love box

М-р Маја Петаков Вуцеля Новый Сад

ПРЕВЕНТИВА НАСИЛИЈА В ШКОЛАХ

Резюме

В последние годы в печати и в массмедиях очень много информации о распространении насильственных форм поведения среди молодёжи. В введении настоящей работы автор даёт краткий обзор результатов исследования разных форм насилия в нашей стране и в мире. В введении также показаны формы реагирования учителей в случаях агрессивного поведения учеников. Представлены хорошие и плохие стороны так называемого подхода "без излишней дискуссии", в котором учителя предлагают введение строгих наказаний, и другого подхода, целью которого является обнаружение более конструктивных и более эластичных способов решения проблем. Во второй части работы представлены конкретные, теоретически и практично подтверждённые примеры /звёзды школы, ящик дружбы и любви/ для развития и культивации мира в школе и уважения личности и учителя и ученика. Поэтому настоящая работа является попыткой практически помочь учителям в реализации активности для создания толерантной, ненасильственной атмосферы на уровне всей школы.

Опорные слова: учитель, ученик, превентива, насилие в школах, примеры хорошей школьной практики, звёзды школ, ящик дружбы и любви

ПРОУЧАВАЊЕ НАСТАВНИЧКИХ СХВАТАЊА У ФУНКЦИЈИ ЊИХОВОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Резиме

Било који покушај разматрања образовног система неостварив је и илузоран, уколико није кренуо од разматрања улоге наставника у том процесу, или на неки начин дотакао наставничка промишљања, њихов утицај, функције и могуће импликације на испитивани процес. Тако се јасно издваја потреба изучавања наставничких схватања и вредности о значајним образовним питањима. Циљ рада је да укаже на значај, улогу и утицај личних веровања наставника, нарочито у домену професионалног усавршавања, која каткад постају покретачи, али у одређеним ситуацијама и инхибитори жељених промена. Рад, такође, указује на многобројне недоумице и захтеве који се налазе пред наставницима, као и на потребу развоја наставничких унутрашњих потенцијала који представљају једно од најзначајнијих упоришта њиховог професионалног развоја.

Кључне речи: наставничка схватања, професионални развој наставника, рефлексивни практичар

ИЗАЗОВИ ДАНАШЊИЦЕ У НАСТАВНИЧКОЈ ПРОФЕСИЈИ

Наставнички позив у условима данашњице, обојен многобројним променама у друштвеном систему, представља сложену, одговорну и не много захвалну професију. Представља велики изазов за младе људе што показује велики број заинтересованих за наставничке факултете, али, са друге стране, постоји и одређен број наставника који свој посао посматрају као изузетно захтеван и исцрпљујући. Евидентно је да почетнички ентузијазам наставника са којим се ступа у школу, опада са бројем година радног стажа, а незадовољство запослених, видно је не само у средствима јавног информисања, већ и код самих наставника. Од наставника се данас траже знања и вештине о којима нису имали прилике да уче у току студија или у току рада, изузимајући појединце који самостално трагају за новим сазнањима, не би ли на тај начин побољшали сопствени рад.

Од покретања реформи 2002. године, постављани су, испочетка, некако магловити, а затим све обимнији захтеви према наставницима. Учестало се јавно прокламују очекивања и степен одговорности наставника, затим се идеје уводе у законске основе. Дешава се да неки од тих захтева остају недовољно реализовани зато што нема потребног прихватања од стране наставничке популације. Јавља се, такође, проблем дугорочне реализације и компетентних носилаца новонасталих идеја и активности.

Велики проблем, такође, представља чињеница да читаве армије наставника, готово до пензије нису размишљале у правцу кретања ка неким свеобухватнијим променама у свом професионалном раду, нити је континуирано инсистирало на таквим захтевима. Најчешћи захтеви који су означени као обавезни били су административног карактера (писање припрема, глобалних и месечних планова, уредно испуњавање дневника и томе слично) или захтеви који су се тicali наставних садржаја и њихове реализације. Дуг низ година рада у таквим условима, стварао је и обликовао систем веровања код наставника о образовном процесу и начинима рада, које није једноставно променити и које често одликује нефлексибилност.

Готово свака захтевана промена према наставнику, у скорашњем периоду, прокламује обавезу доживотног усавршавања и учења наставника, без обзира на личну успешност и потенцијале. Како би сваки наставник био добар и успешан преносилац знања, тј. како би код ученика развио жељу за сазнањем и учењем, мора и сам бити успешан и предан ученик. Концепт доживотног учења (Lifelong Learning) представља идеју о учењу које траје читавог живота, али је у траженим захтевима према наставницима основни услов и неопходност за професионални напредак. У пракси наставници често долазе у ситуацију да заборављају: да је учење како одржати час и водити успешно једно одељење доживотног процес; да су наставни садржаји склони честим променама; да генерације деце никада нису идентичне; да друштвени захтеви често расту, док одговорност наставника није само институционалног типа него поседује дозу родитељског карактера. Неки аутори (Ђорђевић, Ђорђевић 1988: 9), указују на појачане захтеве према наставнику: „Исто тако нова сазнања у области друштвених наука, нарочито у психологији, педагогији и дидактици и другим наукама, наметнула су неке нове захтеве и стандарде, пре свега у погледу односа наставника према ученицима, у погледу њихових међусобних комуникација, а затим и у погледу комуникација између самих наставника, наставника и родитеља итд.“

И сами наставници осећају потребу за променом у раду, јер наука стално долази до нових чињеница и сазнања. Због тога долази до јачања потреба за усавршавањем. Пред наставнике су законски постављени доста високи захтеви. Они се најчешће оставарују у зависности, пре свега од: заинтересованости и личних амбиција самих наставника; затим од услова у којима раде наставници; школске средине у којој се налази велики број (де)мотивишућих фактора; школског колектива у коме се одвија свакодневни школски рад и живот; као и од усвојених школских правила и захтева колектива у коме наставник ради. Ови захтеви су

уједно и предуслов за професионално усавршавање наставника. Они индиректним начинима креирају наставников рад и размишљање, а тиме и систем веровања наставника, који се уочава кроз ставове наставника, који некада видљиво, а некада латентно обликују образовни процес.

Кажемо високи захтеви из најмање два разлога: а) јер наставници нису поучени у значајнијој мери, нити су до скора били у обавези да се самоиницијативно интересују и брину о свом усавршавању б) присутна је, такође, велика друштвена незаинтересованост и сталне осцилације у захтевима према наставницима, што је условило извештајан ступањ незаинтересованости код великог броја наставника, те ови захтеви у њиховим системима веровања постају далеки и неприступачни.

Испитујући и разматрајући одговорност у наставничкој професији аутор (Ненадић, 1997) сматра: да је амбивалентност у процени наставничке професије висока, те се наставници осећају изолованим и потцењеним. Он, такође, уочава да они имају много обавеза, сложене послове, тешке радне услове (*тотална одговорност попут родитеља типа: Дати живот за своје дете*), а да је друштвена подршка и пажња минимална, што „негативно утиче на етички код наставничке професије“ (Ненадић, 1997, стр. 34).

Много је разумније и реалније захтевати од наставника достижан квалитет, тако совјетски психолог Крутецкиј (у: Ђорђевић, Ђорђевић 1988) издваја као тражена својства наставника: 1. *наклоност према деци*, која је стожер у педагошким способностима, где убраја љубав и жељу за радом са децом, осећање задовољства у том процесу, као и пажљив став према ученицима; 2. *уздржљивост и самосавлађивање*, (подразумева могућност самосавлађивања и контроле сопственог понашања); 3. *владање својим расположењем* (које подразумева умешност непотребног узбуђивања, као и бодрост и оптимизам).

Од 2002. године јавила се јака тенденција за променама у образовном систему и започета је образовна реформа, која је настала као израз реалног стања и потреба школског система за суштински потребним променама. Квалитет наставника треба да буде приоритет образовне реформе, како би се остварио постављен циљ: „Наставници нису константа у образовној једначини, уместо тога они су можда најзначајнија варијабла. Уместо да теоретичари говоре наставницима шта треба да раде – много је важније да испитају шта већ раде и зашто то раде.“ (J. Lloyd Yero, 2002).

Оно на шта указују ови аутори јесте значај и готово пресудна улога наставника у остварењу жељеног циља, као и немогућност разрешења бројних образовних проблема без потпуне наставничке активизације. Неки аутори указују и на појаву постојања синдрома изгарања на послу (Burnout Syndrom) код наставника, који обухвата три димензије: исцрпљеност, деперсонализацију и смањено лично постигнуће на послу, тако је М. Чабаркапа, 2009. године утврдио да поред високог интелектуалног напора у процесу извођења наставе, наставник има и одговорност у сталном успостављању односа са особама за помоћ и подршку (ученици, колеге, родитељи, школско особље) што га поново приморава на поја-

чано напрезање и стрес, појачану одговорност, могућност долажења у конфликтне ситуације, што узрокује синдром изгарања. Такође, указује на значајну улогу надређених, колега и потребу постојања награда и издвајања најбољих наставника, како би се умањио наведени синдром.

Ова тврдња указује на значајну улогу директора и школског колектива у остварењу улоге сваког од наставника и личном напретку. У овом истраживању се, такође, указује на недостатак подршке надређеног (директора, шефа) који се показао као значајнији фактор од недостатка подршке колега. Поред ове варијабле, неки аутори (Maslach, Schaufeli & Leiter, у: М. Чабаркапа, 2009) указују и на недостатак адекватне повратне информације о начину на који особа обавља посао, недостатак контроле над послом, односно неучествовање у доношењу одлука, као и недостатак аутономије у обављању посла. Као значајне факторе неки аутори (Gold & Roth, 1993, исто) истакли су *бедну слику своје професије и притиске честих реформи и промена у послу*.

Симптом изгарања на послу свакако се одражава и на потребе за професионалним усавршавањем, тј минимизира их. Стога није изненађујуће да су наставници често пасивни и очекују да се жељене промене саме дешавају или да их неко други покрене. Свакако да су дугогодишње прилике и друштвени однос према запосленима у школама, утицали да се међу наставницима јави равнодушност за велике промене образовног система и усавршавања, у одређеним случајевима и отпор: „Шире друштвене околности и дешавања у последњој деценији двадесетог века у Србији отежале су, такође, иновирање и унапређивање рада школа. Иако се почетком овог века кренуло са интензивнијим реформама у области образовања, ипак се може уочити да су изостале значајније квантитативне и квалитативне школске реформе.“ (Антонијевић, Спасеновић, 2007, 78).

Започетој реформи образовног система 2002. године претходио је неславни период како у друштвеним околностима, тако и у самим школама, као и појава последица, а то су периоди учесталих штрајкова просветних радника, и прекида рада школа у време бомбардовања када је и: „дошло до деградирања целокупног образовног система, па тако и образовања и професионалног развоја наставника и њиховог друштвеног статуса.“ (Ивић и сар. 2001, 32) Испитивање практичних мишљења и њихово сврставање у реформне захтеве изазвало је велика очекивања запослених, међутим, по доласку нових просветних власти 2004. године, ова концепција је напуштена и углавном враћена на традиционални приступ.

Један од циљева васпитно-образовног рада јесте развој васпитаника и његов саморазвој, као и што успешније имплементирање стечених знања у стварни живот. Ако желимо да наставници успешно обављају и подржавају овај процес, они и сами морају бити „успешни ученици“ – тј. да поред успеха у послу са ученицима, подстичу сопствени развој, да сарађују са колегама и заједничким снагама утичу на прогресивни развој своје школе, а тиме доприносе и укупном развоју школског система, да у том процесу уче једни од других, без обзира на стечена искуства и године радног стажа, прихватајући мишљења других као равноправна и битна.

ЗНАЧАЈ НАСТАВНИЧКИХ СХВАТАЊА И УТИЦАЈ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ

Испитивање схватања наставника води разумевању понашања и поступака наставника. Један исти наставни програм неће дати идентичне резултате код ученика, или у случају када наставници раде према истом наставном плану, поново ће доћи до различитих резултата код ученика. Различити системи веровања и вредности рефлектују се у раду наставника, утичу на његов одабир метода и облика рада, те тако условљавају и различите резултате.

Учестало се наставницима нуде готова решења, за васпитно-образовни процес, (кроз писане припреме за часове или сугестивно решавање проблема), која носе одлике немогућности широке и континуиране примене у индивидуалној пракси. Потребно је тежити испитивању онога шта наставници тренутно раде, као и изучавању начина промишљања наставника у образовном процесу, ради утврђивања стања које би показало како и на који начин другачије разумети и увести у теорију, искуствено знање наставника, којим се они служе у пракси, али и теоријска знања увести у практичну делатност.

Исправније је испитивањем ових механизма, долазити до образовног циља, а не постављањем циљева до отварања могућности за практични рад наставника. Као веома значајни јављају се процеси евалуације и самоевалуације рада наставника, односно рефлексије наставника о раду: „Када неко рефлектује, он не усваја нове менталне структуре као статистички дате, већ тежи да их прошири и редифинише; особа је рефлективна када структурише сопствену перцепцију ситуације или када мења и прилагођава већ формиране структуре“ (Korhagen&Wubbels,1990). Разматрајући ова питања намеће се и питање аутономије у раду наставника, јер само наставник који поседује аутономију у раду, може и следити своја веровања, а не она екстерно дата.

Индиферентан однос друштва који смо поменули у претходном делу рада према наставничкој професији, кроз дужи низ година развио је код наставника идеје које није лако одједном изменити: „Права потешкоћа у промени правца било ког подухвата није у развоју нових идеја већ у бегу од старих“ (J. Lloyd Yero, 2002, 17).

Схватања и веровања наставника представљају покретачку снагу у раду наставника и образовног процеса, али нека негативна искуства стечена раније могу изазивати незадовољства у будућем периоду, када се јављају као дестимулативна, попут предрасуда о ученицима, колегама, раду у настави, сопственој професији и сл. Таква веровања имају снажан трансфер на рад са ученицима, однос према њима и однос према њиховим постигнућима.

Веровања чине да се ствари дешавају, да догађаји добијају свој ток. Веровање у неку идеју је позив за њено остварење у пракси, али и апел околини да обрати пажњу на дешавања. Веровања онога ко промишља, у овом случају наставника, приближавају их циљу, помажу да одбаце или прихвате чињенице

о којима размишљају, за које су чули или преиспитају оне којима се неко други бавио.

Већ је поменуто да систем схватања наставника може образовни процес водити у позитивном, али и негативном правцу. У образовном систему и школској средини јављају се извори који обликују неефикасна и нееластична мишљења наставника, која свакако не доприносе личном развоју потенцијала наставника, али утичу и на колективне интересе. Често раст година радног стажа, оснажује оваква размишљања, нарочито ако у школи нема подстицаја за њихову промену. Она постају врста аутоматизма код наставника, и најчешће толико верују у њихову исправност, да она прелазе у реално стање њиховог духа и деловања.

Негативне утицаје који обликују погрешна уверења и формирају непромениљив систем схватања код наставника, сврстали смо у неколико категорија:

1. *Неефикасност и неактуелност садржаја изучаваних у току студија наставника* (доста парцијалних сазнања без практичне применљивости, садржаји везани за владајуће идеологије који губе своју актуелност, недовољна заступљеност практичног рада и усмеравање студената на решавање очекиваних проблема у пракси...) Неки аутори (Рајовић, Радуловић, 2007) уочавају да су наставни планови и програми на факултетима који образују за наставнички позив неуједначени по структури и трајању, најчешће са веома малим бројем академски орјентисаних предмета (као што су методика, педагогија, психологија... са нешто мало педагошке праксе, ако је уопште има). Они су закључили да структура овог образовања на неким наставничким факултетима није мењана у складу са захтевима професије наставника, као ни у складу са савременим научним сазнањима о настави, наставнику и образовању што свакако умањује жељу за личним усавршавањем.

2. *Личност наставника* (наставници једног колектива, као и ученици једног одељења, представљају скуп индивидуа различитих интересовања, способности, промишљања које узрокују различитост у поступању и понашању. При том су различитости условљене и годинама старости, врстом стручне спреме, а наравно и одређеним како личним тако и дидактичко-методичким способностима наставника, које успоравају, а у неким ситуацијама у потпуности заустављају индивидуални развој појединца, померајући границе његових способности ка унутрашњости, водећи га у сопствену изолацију и немогућност за прихватање иновација).

3. *Школа у којој наставник обавља свакодневни рад* (може представљати како подстицај тако и дестимулативни фактор и утицати на развој негативних веровања код наставника). Колективи у којима нема похвала и подстицаја за квалитетан рад, у којима се једнако вреднује рад свих, без обзира на труд, постављени циљ и остварене исходе, не врши увид и контрола у рад запослених, у којима влада дисхармонија у међуљудским и хијерархијским односима, или односима у школи, где је учестала појава неуважавања мишљења колега и ученика, представљају огроман потенцијал за недовољну ангажованост и неискоришћеност ресурса, али и за пад мотивације. Како наставник ствара радну климу у одељењу,

тако и директор ствара школску климу, која у зависности од њега самог може бити висока, или ниско подстицајна за рад запослених, и професионално усавршавање наставника.

4. *Превелики опсег захтева према наставнику* који се често шири, као и *нереални захтеви*. Познато је да је улога наставника као предавача давно превазиђена и сматра се само једном од основа његовог успешног рада, док су као новије наставнику додељене друге бројније улоге, попут: особа која разуме и схвата проблеме и понашања ученика, усмерава, васпитава, постаје пријатељ ученицима, њихов саветник, успоставља квалитетну комуникацију, развија дијалог, успешно сарађује са родитељима, колегама, тј. успоставља односе за које је потребан читав систем вештина, примењује нове методе и облике рада у настави, отвореног је духа и ума за нове идеје и њихов пријем, ради на развоју односа у одељењу, али и међуљудских односа у колективу, остварује успешну сарадњу са колегама, стручном службом и директором школе, учествује у новим пројектима и сопственом усавршавању. Ту је и читав низ карактеристика у бројним истраживањима, које ученици захтевају од наставника, иако су она каткад у супротности са личношћу и могућностима наставника, као што су: веселост, иницијативност, духовитост, ентузијазам, оптимизам, наставник пријатног гласа, доброг физичког изгледа... Често се, међутим, у захтевима заборави да су и *наставници, такође, људска бића*, са сопственим врлинама, али и недостацима, да имају породични живот који је преплетен са професионалним, неодвојив од њега, да многи од њих немају високе амбиције из многобројних разлога, и да су као и други професионалци у појединим ситуацијама несавршени.

5. *Неусавршавање у струци*, тј. недостатак интересовања и мотивације за овај неопходни и посебно значајан део у раду, изузетно дестимулативно утиче на професионализам самих наставника, и једнако се преноси на њихов рад, однос према ученицима, а и на минимализацију сопствених захтева. Као контрадикторност оваквим размишљањима јавља се: „идеја о наставнику као професионалцу који је оспособљен за рефлексију властитог рада, истраживање и мењање праксе.“ (Милутиновић, 2009, 39).

Који ће од поменутих праваца наставник изабрати најчешће зависи од самих наставника и њихових жеља.

Оно што је пожељно у процесу веровања наставника јесте могућност и тежња за променом, зато што се схватања мењају кроз искуство, како оно професионално, тако и животно. Начин на који размишљају наставници обликује процесе који се дешавају у учионицама, у школским односима, и свакодневном школском раду. Лични (унутрашњи) стандарди наставника од великог су значаја у процесу формирања веровања. Велики је број фактора, поред оних унутрашњих (личних) који обликују схватања наставника, као што су: друштвене норме, школски етос, извори мотивисаности, положај наставника у друштву и школи који утиче на степен задовољства, а тиме и на радни елан наставника и сл.

Сва знања која поседује и користи у образовном раду наставник најчешће су обликована личном спознајом, искуством и веровањима. Наставничка схва-

тања и веровања условљена су и: претходним искуствима, иницијалним образовањем, искуством стеченим у току рада. Дугогодишња веровања наставника прерастају у чињенице, а затим у ставове којима се они руководе у сопственом раду: „Педагошки ставови продукт су васпитања, они су рефлексција животног искуства, резултат социјализације у школским условима“ (Rathes, 2000).

Захтеване вредности су минимум за професију наставника и свакако основа за даљу самоизградњу и изградњу сваког од њих. Са друге стране, ту су и свакодневни, рутинерски захтеви, који додатно исцрпљују, као што су: административни послови везани за школску и личну документацију, решавање свакодневних проблема у које су укључене особе које су посредно везане за образовни процес, попут родитеља, других запослених у школи, што захтева додатне напоре, и повлачи високу дозу одговорности, јер се ради о међуљудским односима.

Готово свакодневно се захтева од наставника усавршавање, које јесте реалан и неопходан услов за напредак наставничке професије, као што смо и нагласили, али су сви програми усавршавања условљени финансијским средствима, што појачава наставничко незадовољство за партиципацијом. Како најчешће наставници нису вољни да сами плаћају своје усавршавање, поставља се проблем питања надлежности и одговорности у усавршавању. И поред добре воље великог броја наставника, честа је појава пада мотивације за усавршавањем, и неизоставна је појава питања о материјалном статусу ове професије, што води даљој демотивисаности: „Данас се од школа и наставника очекује да буду широм отворени према позитивном и ефикасном развоју, да усавршавају иновације и иницирају их, као и да усвајају заиста широку професионалну аутономију.“ (О. Кнежевић-Флорић, 2002: 340). Сматрамо да захтеви овакве врсте нису у довољној мери прокламовани наставницима - практичарима.

Усвојене вредности наставника представљају добра, пожељна и прихватљива веровања, која се рефлектују у раду наставника. Дешава се да су неке вредности толико прокламоване и популарисане, али да немају обучене носиоце и реализаторе у школама. Самоиспитивање сопствених схватања и вредности наставнику указује на оно шта је вредно и јединствено у његовом раду, шта је оно што би могло бити другачије, као и промишљање начина кроз које ће се подстаћи реализација одређене идеје. То представља и један од начина којим се мења образовна средина, а што је још значајније и сами наставници. Промена појединца је смислена и пожељна у било којој људској делатности, а ако настане као последица самоиспитивања, личне процене и самовредновања она има потпуни смисао, јер прераста у личну вредност, која представља циљ целокупних тежњи појединца. Опште је позната чињеница да је задовољство последица поседовања тражених вредности за појединца, док оне недосегнуте представљају извор фрустрација и незадовољства. Наставници код поучавања имају властите хијерахије вредности које уносе у целокупни рад. У зависности од степена остварености постављених вредности у образовном процесу долази до осећаја личне испуњености. Свакако да и личне карактеристике наставника представљају услов за различито постављене вредности у учioniци, а сами тим и резултате рада: „Наставници често

несвесно теже лично постављеним вредностима. Вредности су оно што наставници показују својим понашањем, иако можда речима прокламују друге вредности. Чак и ако постоји листа културних вредности, сваки наставник поседује њене или његове које ће додати овим вредностима. Вредности су део подучавања и имплицитног курикулума.“ (J. Lloyd Yero, 2002, 76).

Наведене чињенице указују на значај наставничких веровања и вредности у професионалном развоју наставника, који захтева веће промене како би добио на квалитету, тако А. Пешикан, сматра да: професионални развој наставника подразумева промену концепта наставничке професије, коју треба започети на нивоу иницијалног образовања, где указује на појаву негативне селекције наставничког кадра, потребну припрему наставника, као и на наставничку улогу у процесу образовања, што изискује многе промене, попут: другачије структуре радног времена, другачијег оцењивања рада наставника, система промоције и материјалног награђивања, али и измену улоге наставника и у раду са децом.

Ауторка сматра да ПРН захтева измену како у базичном образовању наставника тако и већу сарадњу различитих институција. Листа проблема се не завршава на томе јер се до „квалитетног образовања може стићи само подизањем квалитета људи и професија које су у томе ангажоване.“ (А. Пешикан, 2004: 117). Подизање квалитета ма које професије у зависности је од његових носилаца и њихових ставова према усавршавању.

ЗАКЉУЧАК

Професионални развој наставника треба разумети као непрекидан проток информација, захтева, тежњи и жеља, који рашчлањен на саставне делове садржи: иницијално образовање, наставак образовања и усавршавања кроз рад, као и процесе евалуације и самоевалуације рада, који за последицу имају већу ефикасност запослених у школама. Наставници нису, нити могу бити само следбеници наставних планова и програма, и реализатори наставних циљева и садржаја. Како би напредовали у свом професионалном развоју наставницима треба пружити могућност за упознавање и коришћење одређених модела усавршавања. У основи модела „рефлексивни практичар“ (Griffiths, Tann, 1992, преузето из: Милутиновић, 2009) налази се идеја о наставнику који не следи и искључиво подржава постављене идеје и циљеве наставног програма већ „наставника професионалца који правећи рефлексije о школским и наставним ситуацијама повећава умешност организовања наставе и и управљања наставом“ (Милутиновић, 2009, 49). Тако да у даљем тексту ауторка рефлексiju објашњава као способност да се властита мишљења могу испитати, обелоданити, поредити са већ познатим и усвојеним теоријама, а затим реконструисати сопствена, на основу новонасталих поређења и чињеница.

Модел професионалног развоја наставника имају смисаону улогу и значај онда када изазивају могућност за позитивне промене у раду наставника, али и када наставници сами мењају наставну праксу: „уместо усмерености ка усвајању

и примени репертоара специјализованих техника, промовише се истраживачка улога наставника. Он се не третира као преносилац експертских замисли, већ као партнер у креирању знања“ (Милутиновић, 2009, 50).

Верујемо да проучавање наставничких схватања треба да представља полазну основу планирања њиховог професионалног развоја у циљу достизања квалитетног образовања. Неки аутори (J. Lloyd Yero, 2002, 123), разматрајући процес потребних измена, препоручују наставницима врло оптимистично: „Једина ствар за коју имате снаге да мењате јесте сами ви. Са променом свог понашања натераћете друге људе да вам одговарају другачије. Другим речима, они морају да се мењају ако се и ви мењате. Пажљиво обележавање других је једини начин да створите промене у себи и свету у коме живите и радите.“

Школе у којима наставници свакодневно раде и бораве представљају комплексе међуљудских односа, где сваки од наставника има сопствене, али и прихвата туђе вредности. Схватања наставника представљају погодно тле за изучавање великог броја недоумица у образовном процесу, али и могућност за увођење и приближавање теоријских модела професионалног усавршавања наставника.

Литература

- Антонијевић, Р., Спасеновић, В., *Образовна постигнућа ученика основне и средње школе у Србији*, у: Гашић-Павишић, С, Максић С. (2007): *На путу ка друштву знања*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Cobb, P., (2002): Eistemological world views, subject matter contexts, and the institutional setting of teaching, *Issues in Education*, Vol 8, Issue 2. 149–158.
- Gold & Roth, у: Чабаркапа, М. (2009), Синдром изгарања на послу код наставника, *Настава и васпитање*, бр. 2, стр. 268-286.
- Чабаркапа, М. (2009): Синдром изгарања на послу код наставника, *Настава и васпитање*, бр. 2, стр. 268-286.
- Ђорђевић, Ј. (2008): Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама, *Педагошка стварност*, бр. 9-10, стр. 842-853.
- Ђорђевић, Ј. Ђорђевић, Б. (1998): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гашић-Павишић С., Максић С. (2007): *На путу ка друштву знања*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Maslach, Schaufeli & Leiter у: Чабаркапа, М. (2009), Синдром изгарања на послу код наставника, *Настава и васпитање*, бр. 2 стр. 268-286.
- Милутиновић, Ј. (2009): *Теорија, образовна пракса и професионални развој наставника*, Зборник радова /књига 5/, *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ненадић, М. (1997): *Нови дух образовања*, Београд: Просвета.
- Пешикан, А. (2002): Професионални развој наставника – шта је ту ново?, *Хемијски преглед*, Београд, vol. 43, бр. 5, стр. 115-120.

- Рајовић В., Радловић Л. (2007): Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, бр. 4, стр. 413-434.
- Rathes, J. (2000): Teacher' Beliefs and Teaching Beliefs, *Early Childhood*, Vol 3, Issue 1, p. 385-391, доступно на: <http://www.ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/raths.pdf>
- Judit Lloyd Yero (2002): *Teaching In Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*, Hamilton: MindFligh.
- Кнежевић-Флорић, О. (2002): *Стратегије и програми стручног усавршавања и професионалног развоја наставника у земљама у транзицији*, Педагошка стварност, бр. 5-6, стр. 338-352.

Aleksandra Andelković, M.A., Niš

STUDIES ON THE FUNCTION OF TEACHERS' BELIEFS
IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

Any attempt to review the educational system is impossible and illusory if it fails to consider the teachers' role in the process, or neglects teachers' thinking, its effect, function and possible implications for the investigated process. It clearly distinguishes the study of teachers' beliefs, needs and values on important educational issues. The aim of this paper is to point out the importance of the role and impact of teachers' personal beliefs, particularly in the area of professional development when they sometimes become initiators, but in certain situations inhibitors of desired changes. The paper also points out a number of concerns and requirements that teachers meet in practice as well as their need to develop internal resources, which represent one of the major strongholds of their professional development.

Key words: teacher beliefs, professional development, reflective practitioner

М-р Александра Анђелкович Вране

ИССЛЕДОВАНИЕ УБЕЖДЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ В ФУНКЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

Любая попытка обсуждения образовательной системы неосуществима если не исходит из обсуждения роли учителя в этом процессе, его убеждений, влияния и функции и возможное включение в исследуемый процесс. Таким образом ясно выделяется необходимость исследования учительских убеждений и ценностей о важнейших образовательных вопросах. Целью работы является и указание на значение, роль и влияние личных убеждений учителей, в особенности в области повышения квалификации, которые иногда являются побудителями, а в определённых ситуациях и тормозами желанных перемен. Настоящая работа также указывает на многочисленные недоумения и требования, которые возникают перед учителями, как и на необходимость развития внутренних потенциалов учителей, являющихся одним из важнейших опор их профессионального развития.

Опорные слова: убеждения учителей, профессиональное развитие учителей, рефлексивный практик

Небојша Бранковић

Пољопривредна школа са домом ученика
Футог

UDK 005.966-053.6

UDK 331.5.024.5-053.6

Стручни чланак

Примљен: 10. VI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 7–8, p. 604–616.

ПРИМЕНА МОДЕЛА КАРИЈЕРНОГ ВОЂЕЊА И САВЕТОВАЊА У СРЕДЊЕМ СТРУЧНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Каријерно вођење и саветовање је услуга којом се појединцу помаже да процени своје способности, интересовања и вредности, да добије информације о могућностима додатног образовања и запослења, позиционира себе на тржишту рада – како у односу на захтеве истог, тако и у односу на сопствене способности, интересовања и искуство. Рад са појединцем не завршава се проналажењем адекватног запослења, већ се он/она прати и даље ради сталног личног и професионалног развоја, а у складу са кретањима на тржишту (Шећинбовић 2006).

У току 2006. године спроведен је пројекат под називом „Имплементација Модела каријерног вођења и саветовања у систему средњег стручног образовања у Србији на школском/локалном нивоу“ у реализацији Београдске отворене школе. Пројекат је обухватио наставнике, педагоге и психологе 10 средњих стручних школа из подручја рада пољопривреде, производње и прераде хране, као и 4 регионална тренинг центра. Са укупно 150 ученика из 12 пилот одељења из 10 средњих стручних школа изведене су 192 интерактивне радионице које су имале за циљ да унапреде знања ученика о сопственим способностима и могућностима, као и да их упуте у могућности избора које ученици праве након завршетка средњег образовања.

Пројекат је показао да велики број ђака уписује средњу школу са погрешним уверењима о каријери, да нису свесни својих квалитета, да јако мало њих зна шта им заправо омогућава уписана школа, као и да их већина нема довољно самопоуздања. Након спроведених радионица, међутим, десиле су се позитивне промене које су се манифестовале кроз појаву тимског рада, креативног размишљања, квалитетне међусобне комуникације и оптимистичног погледа на будућност.

Кључне речи: каријера, вођење каријере, образовање за каријеру, информисање о каријери, услуге вођења каријере, саветовање, особа, могућности, одлучивање, транзиција

УВОД

О настанку пројекта

Београдска отворена школа је образовна организација која доприноси укупном развоју друштва кроз додатно образовање и обуку носилаца друштвених промена, истраживање и развој јавних политика у циљу изградње модерне заједнице засноване на демократским вредностима.

Брзе промене на тржишту рада и са њима повезаном потребом за новим знањима и вештинама повећавају изазове код матураната и људи који траже посао, а те промене морају помоћи школе и службе за запошљавање. У Србији још увек не постоји национална стратегија за вођење каријере, па је због тога и концепт каријерног вођења и саветовања недовољно познат у српском друштву. Међутим, и поред тога концепт каријерног вођења и саветовања треба да буде део реформе средњег стручног образовања у Србији, као што је дефинисано у документу „Нацрт развоја политике и стратегије стручног образовања у Србији“ који је издало Министарство просвете и спорта Републике Србије у оквиру програма реформе средњег стручног образовања 2005. године. Уз подршку Министарства просвете и спорта, Београдска отворена школа развила је модел вођења каријере и саветовања у оквиру средњег стручног образовања. На основу ових искустава, Београдска отворена школа учествовала је у развоју Националног акционог плана за запошљавање младих. Тај план је настао као заједнички рад Министарства рада, запошљавања и социјалне политике, Привредне коморе Србије и Националне службе за запошљавање.

Недостатак културе саветовања уочљив је у свим сегментима професионалног и образовног развоја. Имплементација одговарајућег, професионалног модела вођења каријере и саветовања требало би да обезбеди активно учешће примарних корисника – директних корисника (ђака), али, такође, и њихових професора, који би требало да буду свесни значаја овог сложеног сервиса и који би требало да буду оспособљени да ђацима понуде помоћ око основних питања или да их упуте на одговарајућу установу. У имплементацији би, такође, требало да узму учешће и државне институције, тј. заинтересовани актери – Министарство просвете и спорта, Министарство рада, запошљавања и социјалне политике, послодавци, Привредна комора Србије са регионалним огранцима, Национална служба за запошљавање са регионалним огранцима и локалне власти (Шећибовић, Смиљанић, Лукић, Вуковић, Дакић, Димов 2006).

О задацима пројекта

Реализацијом овог пројекта омогућава се изградња и оснаживање капацитета стручних школа за примену Модела каријерног вођења и саветовања на школском/локалном нивоу. Учествојући у овом пројекту, наставници, педагози и психолози пролазе кроз стручну обуку. Након успешне обуке, они стичу знања и вештине потребне за примену овог Модела, као и вештине потребне да пренесу стечена знања и вештине институцијама из којих долазе (школама и регионалним

тренинг центрима), и најважније, да их примене директно на својим ученицима. Кроз рад са ученицима, они упознају ученике са професионалним и образовним могућностима након завршетка средње школе, као и са начинима припреме за процену сопствених способности.

С обзиром на карактер и функцију каријереног вођења и саветовања, један од приоритетних задатака је усаглашеност са друштвеним потребама. Ово је нарочито актуелно, јер је управо највећи недостатак генералног планирања у образовању условљен чињеницама да се планови школа нису развијали на основу праћења запошљавања, односно наставка школовања бивших ученика. Отварање система средњег стручног образовања захтева посебну припрему како стручних тимова, тако и школа и наставника посебно. У исто време, то захтева и утемељење и увођење у праксу различитих облика рада са родитељима и ученицима како би прихватили промене и практично започели систем каријерног вођења и саветовања. Овај процес подразумева и курикуларне, али и структурне промене које намеће укључивање социјалних партнера (Шећибовић 2006).

Каријерно вођење као иновација у нашем систему стручног образовања!

Суштина сваке иновације (нарочито успешне) јесте да утиче на промене које захтевају велике припреме и то на свим нивоима. Зато се у сваком друштву, када је реч о увођењу промена, јављају отпори иновацијама и њиховом успостављању. То доводи до подела и унутар институција, али и појединих њихових делова. У мноштву наших школа, старији предавачи и наставници сматрају да нема потребе за увођењем неких иновација. Заборављају да се у окружењу образовања дешавају веома брзе, а у неким аспектима чак и револуционарне промене које захтевају промене управо од образовања. Отпори променама које доносе иновације заснивају се управо на два основна става – да за то неће бити довољно средстава и да ће се промене зауставити због незаинтересованости или пасивности ученика.

Каријерно вођење и саветовање је један од важних иновационих процеса у нашем систему средњег стручног образовања, јер оно и те како може да утиче на ефикасност и ефективност средњег образовања, али и на промене његових карактеристика (Шећибовић 2006).

ПРИМЕНА МОДЕЛА КАРИЈЕРНОГ ВОЂЕЊА И САВЕТОВАЊА У СРЕДЊИМ СТРУЧНИМ ШКОЛАМА ИЗ ПОДРУЧЈА РАДА ПОЉОПРИВРЕДЕ, ПРОИЗВОДЊЕ И ПРЕРАДЕ ХРАНЕ, КАО И У 4 РЕГИОНАЛНА ЦЕНТРА

Пројекат „Имплементација Модела каријерног вођења и саветовања у систему средњег стручног образовања у Србији на школском/локалном нивоу“ реализован је из више делова.

У његовој реализацији учествовали су наставници, педагози и психолози. Прво смо морали да прођемо кроз тренинг за тренере, како би били адекватно едуковани за извођење радионица са ђацима.

Након тога смо прошли кроз четири групе радионица чије су теме биле:

- **Знање о себи;**
- **Прилике;**
- **Процес доношења одлука;**
- **Транзиционе вештине;**

Кратак опис наведених тема

Ученици би прво требало да остваре што вишу свест о себи, тј. о својим способностима, интересовањима, вредностима и мотивацији, као и осталим релевантним аспектима себе. Онда ће тражити информације о могућностима које за њих долазе у обзир, тј. о пословима, покретању сопственог бизниса, могућностима волонтирања, додатног тренинга. Покушаће да уклопе оно што су сазнали о себи са оним што сада знају о могућностима и доћи до листе опција.

Одабир једне од њих значи доношење одлуке.

Када одлуче, требаће им одговарајућа тактика да добију посао или се упишу на дату образовну институцију, тј. да разумеју важност „личног маркетинга“ кроз CV, попуњавање пријаве, понашање на разговору за посао (Hegg, Cramer 1992).

Свака група радионица састојала се из 4 дела. Након сваке савладане групе радионица, са својим ђацима смо пролазили те исте радионице, тако да смо са својим ђацима прошли укупно 16 радионица.

Знање о себи

Циљ прве групе радионица био је да ђаци упознају и разумеју своје вештине, знања, интересовања и вредности које ће им бити битне за посао и каријеру, као и важности пружања објективних доказа за поседовање истих.

Кроз прву радионицу ђаци су откривали које су то кључне тачке у грађењу њихове каријере, да је нормално да каријерни пут није раван, већ да кривуда, да има успона и падова и да су промене нормалне, а врло често и пожељне.

Сваки ђак је изнео визију своје каријере, односно како он види пут своје каријере од школе до пензије, а и после тога.

Након тога је извршена анализа о томе колико су им планови реални, и показало се да већина ђака има реалне планове, али ниско постављене циљеве.

Задатак друге радионице је био да ђаци препознају своје добре особине и квалитете, али тако што ће успети да их докажу. Трудили су се да препознају и докажу своје, али и особине других ђака у одељењу.

Након дискусије, схватили су да имају реалну слику о себи, али превише скромну, а да не треба да скривају своје квалитете, већ да раде на самопоуздању, јер ће им оно бити веома потребно приликом представљања код послодавца.

Циљ треће радионице је био да се помогне ђацима да препознају кључне факторе везане за samozапослење и да себе оцене према тим факторима. Процењивали су своју независност, флексибилност, способности управљања и доношења одлука, колико су спремни на изазове и на преузимање одговорности, колико су вредни и истрајни. Схватили су, на основу теста предузетништва, да бити samozапослен није наивно и лако како су они пре ове радионице замишљали. Самим тим су схватили неке предности, али наравно и недостатке, запошљавања код другог лица.

Четврта радионица је послужила ђацима да утврде одређене облике понашања и црте личности код себе и других, као и да размисле о начинима управљања тим карактеристикама у радним групним односима. Тест који су ђаци урадили, углавном је оправдао њихова (а и професорова) очекивања о томе којој групи ће припасти, односно да ли су сврстани у аналитичаре, друштвене, покретачке или креативне типове.

Након дискусије о предностима и недостацима сваког стила рада, схватили су колико су сви ти разноврсни и карактеристични начини рада неопходни за успешан тимски рад.

Прилике

Друга група радионица имала је за циљ истраживање и проучавање могућности које долазе у обзир (за посао или даље школовање), као и да се размотри шта ученик дате школе заиста може да ради. Упознавали су се са могућностима коришћења и евалуације различитих формалних и неформалних извора информација, укључујући интернет.

Прво је било потребно разбити уобичајене митове о каријери, за шта је послужила пета радионица. Било је потребно да схвате колико ће њихова уверења утицати на то како истражују ко су и чиме све могу да се баве. Научили су да доживотна посвећеност једном радном месту више није одржива као што је била у прошлости, као и да од посла којим ће да се баве не зависи колико ће у животу бити срећни. Схватили су да је грађење каријере дуготрајан и напоран пут, који је углавном и непредвидив, па да стога треба да буду спремни на доживотно учење.

Током шесте радионице, ђаци су се упознавали са различитим групама занимања тако што су покушали да уоче њихове заједничке особине.

Сазнања о својим карактеристикама која су усвојили на претходним радионицама помогла су им да се лакше одлуче у којој групи занимања би се они добро снашли – службеничкој групи, научној, у раду на отвореном, у практичној групи, друштвеној, уметничкој и слично.

Ђацима је понуђена листа са преко сто различитих занимања. Усклађивање својих личних карактеристика са карактеристикама различитих група занимања помогло је ђацима да увиде колико је могућих алтернатива за каријеру пред њима, а да они тога до тада нису били свесни.

Након шесте радионице у којој су ђаци самостално разматрали и вредновали алтернативе за будући посао, у седмој радионици су исто то покушали, али у групама од неколико ђака. Ова радионица је већ била почетак развијања вештина групног одлучивања. Послужила је за вежбање равноправног учешћа свих чланова групе, праведности, једнакости, компромиса и сличног. Неким ђацима је потврдила избор занимања који су направили самостално, док су поједини увидели да су још увек у разним заблудама везаним за доношење одлуке о будућем позиву.

Осма радионица је била још једна провера њиховог избора, без обзира да ли су се одлучивали за запошљавање или за даље школовање. Изведена је тако што су ђаци добили списак од 15 питања која ће у форми интервјуа поставити особи која се бави оним чиме би се и они бавили. Одговори које су након обављеног интервјуа добили углавном су потврдили њихове претпоставке о висини зараде, могућности напредовања, условима рада, одрживости радног места, или пак о могућностима запослења након студирања, о тежини факултета, цени студирања и слично. Разлози због којих су се њихове претпоставке показале у великој мери тачне су у томе што су интервјуисали особе из њихове ближе околине, а које су добрим делом и утицале на њихов избор. Навођењем примера познатих каријера из јавног живота, међутим, поново су схватили да каријера ипак није лако предвидива.

Процес доношења одлука

Трећа група радионица послужила је ђацима да разумеју стилове доношења одлука и да науче да користе адекватну стратегију за одлучивање везано за каријеру и избор посла. Показала им је како да доносе добре одлуке везане за каријеру на основу вештина одлучивања, планирања и постављања циљева.

Девета радионица је била вежба из родне равноправности, где је било потребно осветлити стереотипе у односу на родне улоге у професионалној оријентацији и избору будућег занимања. Ђацима су подељене листе занимања, а задатак им је био да та занимања класификују у односу на то да ли су „мушка“ или „женска“. При сваком опредељивању су требали да наведу разлоге – зашто су довели такву одлуку. Резултати овог задатка су били пријатно изненађење јер ђаци нису направили „очекивану“ расподелу послова на „мушке“ и „женске“. Чак су имали и пуно примера родне равноправности из њима познате праксе због којих су у великој мери ослобођени предрасуда о полној дискриминацији.

Циљ десете радионице је био да се ђацима помогне да истраже које вредности су везане за различита занимања, али и да разбију културне и полне предрасуде. Покушали су да разумеју процес одлучивања тако што су добили листу занимања двадесет чланова посаде на Титанику, где су имали могућност да спасе само шест чланова. Једно од понуђених занимања је био доктор, за ког су се сви ђаци као по правилу одлучили да спасе имајући на уму лекара, само што им је на крају речено да је у питању доктор филозофије. Тај, али и други слични примери

су им показали да се нису у довољној мери распитали, због чега су схватили да је процес доношења одлуке сложен, и да је потребно уложити више труда у њега.

Трећа група радионица завршена је са две вежбе доношења одлуке о томе да ли студирати и на ком факултету или се запослити и у којој професији. Вежбе су послужиле да се ђаци упознају са различитим стиливима доношења одлука. Доносили су одлуку по систему „за и против“ где су испитивали добре и лоше стране и све бележили у две колоне.

Покушавали су да одлуку донесу „интуитивно“. Вежбали су доношење одлуке на основу туђих искустава, али и доношење одлуке по принципу „у се и у своје кљусе“.

Разматрали су могућност свесног одлагања доношења одлуке због учеста-лог преиспитивања и евентуалних промена фактора који су утицали на доношење одлуке. Вежбе су ђацима добро послужиле да преконтролишу одлуке донете у планирању каријере, али и да виде који од начина доношења одлуке им највише одговара.

Транзиционе вештине

Последња група радионица помогла је ђацима да схвате које и какве промене им доноси нови корак у образовању или каријери. Учили су да користе вештине презентације за успешан лични маркетинг код послодавца; да разумеју факторе који утичу на селекцију и процедуре селекције ради што успешнијег представљања себе кроз пријаву и интервју (Herr, Cramer 1992).

Кроз тринаесту радионицу се поново прожела тема родне равноправности, тако што су ђаци покушали да разумеју како је расподељена моћ између мушкараца и жена у сфери професије, као и шта су предности и недостаци таквих подела (Бранковић, Игњатовић 2004). Показало се да имају прилично реалну слику о томе да су жене и мушкарци углавном равномерно распоређени као запослени, али да је подела између полова у сфери руковођења јасно наглашена у корист мушкараца. Схватили су негативне последице таквих подела по друштво, јер су увидели да су жене често лишене уживања високих зарада, могућности усавршавања и напредовања, угледног друштвеног статуса и могућности рада у квалитетним условима. Са друге стране, свесни су једнаких предиспозиција између мушкараца и жена за обављање скоро свих послова, због чега је потребно радити на уравнотежењу моћи на свим друштвеним нивоима, почевши од државног руководства па све до огласа за посао у којима се не би дефинисао пол потребног радника.

Четрнаеста радионица је била индивидуална вежба, где је сваки ђак направио свој лични акциони план. Користећи искуства из претходних радионица, ђаци су постављали циљеве у својим каријерама и разматрали могућности за њихово остварење.

Упоредили су међусобно своје планове што их је подстакло на динамичну анализу, која им је опет добро послужила у преиспитивању одлука везаних за каријеру.

Петнаеста радионица је била практична вежба, где су ђаци научили шта је то радна биографија – CV и како је написати. Објашњено им је да треба да их представи у најбољем светлу, као и да представи њихово образовање и искуство неке ко их не познаје и нема времена да их упозна. Сваки ђак је написао свој примерак радне биографије, без проблема користећи новостечена знања. Последња радионица је била конкретна провера њихових усвојених знања.

Научили су које грешке људи праве приликом одласка на интервју за посао. Након тога су и сами прошли кроз симулирани интервју. Резултат и наступ који су ђаци показали је у огромној мери оправдао поенту целог овог пројекта, то јест ђаци су доказали својим завидним знањем да је Вођење каријере и саветовање изузетно важан аспект у њиховој каријери који никако не би требало игнорисати.

КОМПОНЕНТЕ ПРОЦЕСА ВОЂЕЊА КАРИЈЕРЕ

При описивању процеса вођења каријере најчешће се наводе три компоненте: образовање за каријеру, информисање о каријери и вођење каријере.

Образовање за каријеру

Под овим појмом подразумева се тема или предмет који је фокусиран на омогућавање ученицима да разумеју себе саме (своје снаге, слабости, таленте, вештине); структурисање могућности (и за образовање и за запослење); делотворно доношење одлука; вештине за савладавање одлука; вештине за савладавање промена.

Образовање за каријеру, у оним земљама у којима постоји, реализује се кроз обавезно средње образовање на бар три различита начина – као посебан наставни предмет, као крос-курикуларна тема која се обрађује кроз различите предмете или као комбинација ова два.

Расподела улога и задатака унутар школе захтева пажљиво планирање. Могу постојати три одвојене улоге:

Професор или координатор образовања за каријеру – координира сав посао везан за каријеру унутар школе, са колегама планира за каријеру везане активности, преговара око доприноса локалних саветника школи, повезује школу и остале организације (психолошке, здравствене).

Разредни професор – обрађује неке од тема образовања за каријеру кроз предавања, упознаје ученике са послом и занимањем, организује посете послодавцима.

Предметни професор – интегрише теме образовања за каријеру у предметну наставу кад је то прикладно.

У систему који није разрађен, pamетно је размотрити опцију да се неком од запослених додели ограничена одговорност за координисање, а и предавање ограниченог броја часова образовања за каријеру.

Информисање о каријери и услуга информисања

Лако доступне информације о образовању, запослењу, стручним гранама, доступним стипендијама и могућностима финансирања, високом образовању, могућностима у иностранству, припреме за интервју и писање CV-а.

Вођење каријере

Процес вођења каријере може се описати као широко доступан, непосредан приступ обученом професионалцу вођења каријере ради асистенције у планирању каријере, што се може одигравати на индивидуалној основи или, када је то одговарајуће, у групи (OECD 2004).

МОГУЋНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ МОДЕЛА КАРИЈЕРНОГ ВОЂЕЊА И САВЕТОВАЊА КОД НАС

Као установа чији је основни задатак да прати кретања на тржишту рада Републике Србије и да предузима мере ради решавања проблема у области запошљавања, Национална служба за запошљавање (НСЗ) има значајну функцију у каријерном вођењу и саветовању – како саветодавну (с обзиром на велико искуство у сродним областима), тако и кроз пружање подршке у прибављању релевантних информација са тржишта рада.

Модел каријерног вођења и саветовања предвиђа развијање сарадње између средњих стручних школа и НСЗ. Њиховом ефикасном повезаношћу биће повећана оријентисаност школе на збивања на тржишту рада, што ће се одразити у индивидуалном саветовању ученика и у делу наставног програма који се односи на образовање за каријеру. Оваква сарадња омогућиће да стручњаци НСЗ помогну особљу школа у припреми ученика за излазак на тржиште рада, као и да постојећи системи информисања о могућностима запошљавања и даљег образовања НСЗ буду у већој сагласности са потребама ученика.

Центар за каријерно вођење и саветовање био би део ширег регионалног центра чију структуру би чинили:

- Школа за стручно образовање и обуку одраслих са овлашћеном сертификацијом (средње и послесредње образовање);
- Центар за каријерно вођење и саветовање са свим органима и професионалним особљем;
- Фондација регионалног центра која омогућава послодавцима побољшање услова школовања ученика, стипендирање ученика и директно улагање у каријеру, како ученика, тако и одраслих.

Функције Центра за каријерно вођење и саветовање би биле:

- Обука наставника за каријерно вођење и саветовање;
- Рад са ученицима у средњим стручним школама у региону (база података, методологија рада са ученицима, web site, информисање и пропагандни материјал);

- Рад са социјалним партнерима (послодавци);
- Рад са родитељима и другим интересним групама;
- Развој берзе послова – успостављање сарадње са Националном службом за запошљавање, послодавцима и информисање ученика о стипендијама, домовима, пракси, литератури, стручним путовањима;
- Евалуација рада школе кроз повезивање и успостављање сарадње са социјалним партнерима (истраживање запошљивости, уписне политике, промене смерова и подручја рада) (Шећибовић 2006).

ПРАКТИЧАН ПРИМЕР ИЗ СВЕТСКЕ ПРАКСЕ

Сервис за надгледање каријере на Принти колеџу у Даблину нуди широк дијапазон услуга студентима, свршеним студентима, академском особљу и послодавцима.

Поред могућности личног саветовања, студенти имају приступ свеобухватној библиотеци и великом on-line материјалу на ту тему. Служба организује дане каријере чиме студентима омогућава да остваре контакте са послодавцима и разговоре о могућем запослењу после студирања. Пружа им информације о слободним радним местима као и помоћ у организовању стажирања, радног искуства, привременог запослења. Током године одржавају се редовни семинари на тему тражења посла који укључују видео пробу вештина неопходних за интервју. Постоји, такође, могућност психолошког тестирања које помаже у доношењу одлука везаних за каријеру. Пружа се могућност студентима да им на кратак период буду ментори млади дипломирани стручњаци како би се боље припремили за запослење које их чека по дипломирању. Послодавци имају приступ студентима за потребе запошљавања (OECD 2004).

ЗАКЉУЧАК

Пројекат је показао:

- да је Модел каријерног вођења и саветовања реалан и да представља добру почетну основу за развој система каријерног вођења и саветовања у Србији;
- да постоји потреба за успостављањем система каријерног вођења и саветовања у области средњег стручног образовања;
- да је неопходно наставити реформски рад на развоју каријерног вођења и саветовања у стручном образовању;
- да су ученици препознали потребу каријерног вођења и спремни су да у томе учествују;
- да су школе препознале потребу и важност каријерног вођења и саветовања;
- да су успостављени контакти и непосредна сарадња између средњих стручних школа и послодаваца;

- да је успостављена мрежа између локалних власти, послодаваца, социјалних партнера и средњих стручних школа;
- да поједине школе и регионални тренинг центри желе да оснују школске центре за каријерно вођење и саветовање (Шећибовић, Максимовић, Вуковић 2006).

О ђацима

Кроз пројекат се показало да ђаци имају погрешна уверења о каријери која је тешко исправити јер их носе од куће. Показало се, такође, да су реални и прихватају грешке када им се на правилан начин на њих укаже. Из радионица се закључило да ђаци имају жеље за учењем, али да немају самопоуздања. Класичан систем предавања их демотивише, али радионице су показале да их не треба терати на учење када они сами увиде смисао тог што раде. Када се правилно усмере, почињу да раде тимски, да се међусобно надмећу у креативном размишљању, ниво међусобне комуникације прелази на један квалитетнији ниво, а поглед у будућност им постаје оптимистичнији.

О наставницима

Наставници, педагози и психолози, као учесници у реализацији овог пројекта, увидели су предности радионица у односу на класичан начин предавања. Рад са ђацима је много динамичнији, а заинтересованост и пажња ђака на много већем нивоу. Јавила се потреба за усвајањем нових знања и спремност на формирање тимова у оквиру школа који би се бавили овом тематиком. Остварена је успешна сарадња са педагошко-психолошком службом, са Националном службом за запошљавање, са послодавцима и факултетом.

О друштву

Увођењем ове теме у систем средњег стручног образовања постигла би се већа ефикасност образовног система, побољшао би се однос понуде и тражње на тржишту рада, што би довело до веће социјалне једнакости. Производ средње школе би били људи који умеју да размишљају, који умеју квалитетно међусобно да комуницирају и да самостално организују своју каријеру.

Показало се да ђаке није важно само школовати, већ да је подједнако важно и усмерити их.

Литература

- Шећибовић, Р. (2006). Модел каријерног вођења и саветовања у средњем стручном образовању у Србији.
- Шећибовић, Р., Максимовић, И., Вуковић, М. (2006). Обука психолога, педагога и наставника стручних школа за каријерно вођење и саветовање током Програма реформе средњег стручног образовања.

OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*.

Herr, E., Cramer S. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches*.

Шећибовић, Р., Смиљанић, Ј., Лукић, Ј., Вуковић, М., Дакић, М., Димов, Ј. (2006). *Имплементација Модела каријерног вођења и саветовања у систему средњег стручног образовања у Србији на школском/локалном нивоу*.

Бранковић, Б., Игњатовић, Т. (2004). *Приручник за наставнике/це „Родна равноправност у школи“*.

Nebojša Branković, Novi Sad

APPLICATION OF MODELS OF CAREER GUIDANCE AND COUNSELING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Summary

Career guidance and counseling is a service which helps individuals assess their skills, interests and values, to obtain information about the possibilities of further education and employment, position themselves in the labor market - as compared to the same requirements and in relation to their own abilities, interest and experience. Working with an individual does not end in finding a suitable job, but he / she continues to monitor his personal and professional development, in line with the developments on the market (Šećibović, 2006).

During 2006, a project called “Implementation of the Model of Career Guidance and Counseling in the System of Vocational Education in Serbia in the School / Local Level” was carried out by the Belgrade Open School. The project included teachers, psychologists, educators and 10 secondary vocational schools in the area of agriculture, manufacturing and food processes as well as 4 regional training centers. With a total of 150 students and 12 departments from 10 pilot vocational schools, they have carried out 192 interactive workshops aimed to enhance students’ knowledge about their own abilities and capabilities, as well as to direct them to the choices made by students after completion of secondary education.

The project showed that many students enter high school with unsuitable beliefs about their future careers, they are not aware of their quality, that very few of them know what the actual prospects of the enrolled school are, and most of them do not have enough self-confidence. After attending a workshop session, however, there were positive changes that have manifested through the emergence of team work, creative thinking, quality of mutual communication and optimistic views on the future.

Key words: career, career guidance, career education, career information, career guidance services, counseling, people, opportunities, decision-making, transition

Небойша Бранкович Футог**ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ КАРЬЕРНОГО УПРАВЛЕНИЯ И СОВЕТОВ
В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ****Резюме**

Карьерное управление и советы является услугой, помогающей лицу оценить свои способности, интересы и качества, получить информации о возможностях дополнительного образования и поступления на работу, услугой которая помогает лицу найти свою позицию на рынке работы - в зависимости от требований рынка и от личных способностей, интересов и опыта. Работа с индивидуумом не оканчивается после отыскивания и поступления на адекватную работу, а она продолжается и после с целью её или его постоянного личного и профессионального развития, соответственно переменам на рынке.

В течение 2006 года проведён проект под названием „Включение Модели карьерного управления и советов в систему среднего специального образования в Сербии на локальном школьном уровне” в реализации Белградской открытой школы. Проект включил учителей, педагогов и психологов из 10 средних специальных школ сельскохозяйственного, производственного пищевого уклонов и 4 региональных тренировочных центра. В 192 взаимодействующие мастерские было включено 150 учеников из 12 первых испытательных классов из десяти средних специальных школ. Проведённые мастерские имели целью расширить знания учеников о своих личных способностях и возможностях и ознакомить их с возможностями выбора после окончания среднего образования.

Проект показал что многие ученики поступают в среднюю школу с ошибочными убеждениями о карьере, что не сознают свои качества, меньшинство из них знают какие возможности им даёт школа в которую поступили и что у большинства из них недостаточная самоуверенность. После проведённых мастерских произошли положительные изменения, которые обнаружились через совместную работу, креативное мышление, качественную коммуникацию и оптимистический взгляд на будущее.

Опорные слова: карьера, управление карьерой, образовательная подготовка к карьере, осведомлённость о карьере, услуги управления карьерой, советы, лицо, возможности, решения, транзичия

Ђурђица Такачи

Арпад Такачи

Природно-математички факултет, Нови Сад

Душица Ракић

Медицински факултет, Нови Сад

Јасмина Максић

Техничка школа „Никола Тесла”, Вуковар

UDK 613.84:519.87

Стручни чланак

Примљен: 15. VI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 7–8, p. 617–629.

МАТЕМАТИЧКО МОДЕЛИРАЊЕ ЗАСТУПЉЕНОСТИ ПУШЕЊА

Резиме

У раду је приказан један нови методски приступ обраде математичких појмова, процес математичког моделирања, који је изведен са студентима прве године факултета, када су обрађивали основне елементе математичке статистике.

Циљ рада је био да се увежбају математички садржаји везани за функције и њихове графике, посебно за „фитовање кривих“, као и да се повежу исти математички садржаји са проблемима из свакодневног живота. При томе су студенти радили у рачунарској учионици и користили програмске пакете Scientific Workplace и GeoGebra 3.2.0.

1. Увод

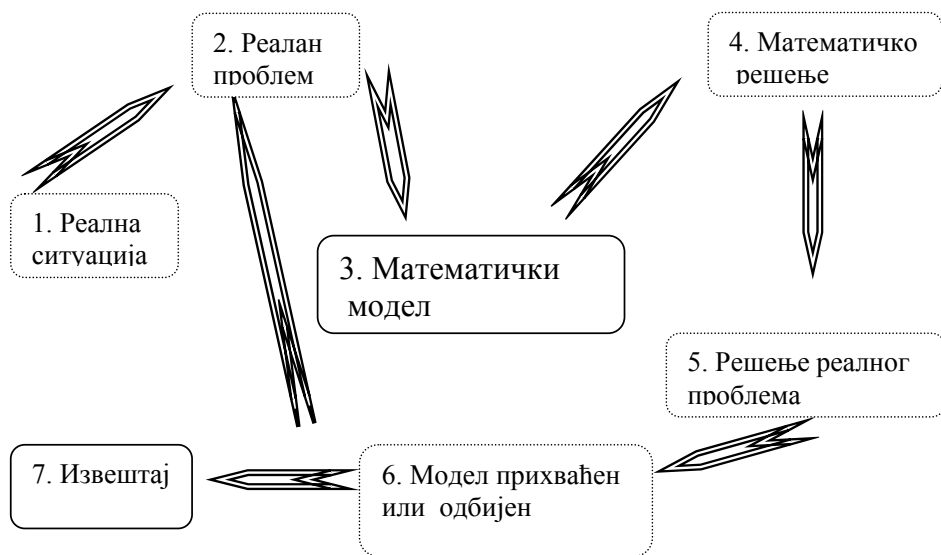
Модел је слика реалности, упрошћена и идеализована. Модел, као презентацију система, креирамо ради бољег разумевања реалног система и процеса који се дешавају у њему. Процес који доводи до формирања модела назива се моделирање. Моделирање је начин решавања проблема који се појављују у свакодневном свету. Приликом процеса моделирања треба уочити и издвојити оне елементе и карактеристике система који су битни за дато истраживање, док ће остали елементи и карактеристике бити занемарени.

Модели могу бити физички (прототип авиона или аутомобила), симболички (хемијске формуле, мапе, шеме), математички и други. У настави математике све више се користи математичко моделирање са циљем да се добије математички модел који користи математички запис да опише понашање посматраног система.

Функција у математици представља зависност једне променљиве (y) од друге променљиве (x) и управо та (функционална) зависност је оно што овај појам издваја од других појмова које изучавамо у математици.

Појам функције у себи садржи дијалектичке црте савременог математичког мишљења, односно учи нас да математичке величине посматрамо у њиховој променљивости, међусобној вези и условљености. Управо то је оно чиме можемо описати покретљивост и динамичност појава реалне стварности, као и условљеност и повезаност реалних величина. Наиме, појаве из реалне стварности код којих се јавља узрочно–последична веза између двеју променљивих величина, када се моделирају добија се функција као математички модел за одговарајућу појаву.

Процес математичког моделирања у настави широко се обрађује у литератури везаној за наставу математике ([1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]). У раду се користи шема из рада [8], коју ћемо користити да би приказали процес математичког моделирања.



Слика 1.

На слици 1. приказана је схема математичког моделирања у настави која је прихваћена у литератури ([1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]). Приликом примене процеса математичког моделирања у настави полази се од реалне ситуације, па се преко реалног проблема долази до математичког модела. Даље се преко добијеног математичког решења добија решење реалног проблема, тако да се модел прихвата или одбацује, у зависности од чега се или пише извештај или се поново приступа процесу моделирања. Тиме су наведене основне фазе процеса математичког моделирања у настави, међутим, приликом преласка из једне фазе

у другу потребно је да и наставник и ученик изврше веома важне основне когнитивне активности:

Наставник прво одабира реалну ситуацију и поставља реалан проблем са циљем да се правилно схвате и увежбају одговарајући наставни садржаји како из математике, тако и из других наставних предмета. Посматране реалне ситуације и реални проблеми могу бити везани и за појаве из свих наука, као и за појаве које нас окружују у свакодневним ситуацијама.

1—2. Приликом преласка из посматране реалне ситуације на реалан проблем потребно је извршити следеће когнитивне активности: постављање задатка, разумевање проблема, поједностављење, интерпретација и друго. У овом делу наставног процеса обично у почетку наставник обавља ове когнитивне активности, а касније може и сам ученик.

2—3. Математички модел добијамо тако што ситуације из реалног проблема прилагођавамо математичким садржајима, користећи потребне претпоставке, формулације и друго.

3—4. Математичко решење добијамо математичким радом.

4—5. Решење реалног проблема добијамо интерпретацијом добијених математичких резултата, тумачењем решења и друго.

5—6. Анализом добијених резултата, проценом, провером модела утврђујемо да ли је модел прихваћен или је одбијен.

6—7. Ако је модел прихваћен пишемо извештај.

6—2. Ако модел није прихваћен враћамо се на реалан проблем и радимо поново.

Когнитивне активности приликом преласка из једне фазе математичког моделирања обављају заједно наставник и ученик. Наставник помаже ученику да лакше превазиђе проблеме настале у току рада, као и да га усмери на прави пут у случају да му се јаве неке конфликтне ситуације, које су овде врло лако могуће, јер је често потребно веома апстрактне садржаје прилагодити обичним стварима.

У другом и трећем делу рада ћемо применити процес математичког моделирања у настави математике за студенте хемије, прве године Природно-математичког факултета, у оквиру предмета Математика II, приликом обраде садржаја из математичке статистике, које се односе на „фитовање кривих“, односно одређивање функције која најбоље одговара подацима датим у табели. Подаци су добијени приликом истраживања о присуству пушача, од 20 до 65 година, у Новом Саду у периоду од 1984. године до 2008. године.

2. Припрема процеса математичког моделирања

Приликом обраде наставне јединице одређивања функције која најбоље апроксимира податке дате одговарајућом табелом (елементи математичке статистике) применили смо процес математичког моделирања уз помоћ програмских пакета: *Scientific Workplace* и *GeoGebra 3.2.0*.

Једна од најважнијих предности употребе рачунара у настави математике је помоћ приликом графичког представљања функција, а самим тим и приликом обраде осталих наставних садржаја везаних за појам функције.

Циљ рада је био да студенти повежу математичке садржаје са појавама које их окружују. У том смислу студенти треба да:

- повежу појаву из свакодневног живота, односно податке о пушењу, добијене у току претходних двадесет година са математиком, односно са функцијом и њеним графиком.
- увежбају поступак добијања такве функције, применом програмских пакета *Scientific WorkPlace* и *GeoGebra*,
- да примене своје знање о функцијама на истраживања везана за пушење.

Припрема математичког моделирања је веома сложена, јер је потребно добро познавање не само математичких садржаја него и појаве која се истражује, као и одговарајућих дидактичких принципа. Зато је приликом примене процеса математичког моделирања у настави најбоље да се удружи више људи, који су повезани са истраживањем. Приликом рада на припреми процеса математичког моделирања приказаног у раду учествовали су сви аутори рада:

- предметни наставник професор др Ђурђица Такачи,
- професор др Арпад Такачи, који предаје математичко моделирање и симулацију, студентима информатике Природно-математичког факултета,
- др Душица Ракић, кардиолог, која се бави проучавањем утицаја фактора ризика за настанак кардиоваскуларних обољења.
- мр Јасмина Максиф, наставница који се бави моделирањем средњошколске наставе математике.

Наставни процес је извела предметни наставница, уз помоћ професора др Арпада Такачија, јер је из искуства познато да је наставнику потребна помоћ приликом рада у рачунарској учионици, да у предвиђено време, од једног школског часа изведе предвиђене активности.

3. Процес математичког моделирања

У овом делу рада приказаћемо процес математичког моделирања користећи шему дату на слици 1, тако што ћемо обрадити сваку од фаза, које су означене бројевима, као на шеми, водећи посебно рачуна о когнитивним активностима између две фазе.

1. Реалну ситуацију представља повећан број масовних незаразних болести, а посебно кардиоваскуларних болести код одраслог становништва. За настанак кардиоваскуларних болести поред биолошких фактора на које не можемо утицати (пол, године живота, наслеђе) утичу и фактори стила живота (пушење, повишен крвни притисак, повишени холестерол, повишени шећер, гојазност, алкохол). Познато је да се ови фактори могу редуковати променом начина живота.

1-2. Пушење је одговорно за настанак око 50% масовних незаразних болести и једини фактор ризика који се може лако отклонити, његовом потпуном елимина-

цијом, те смо га због тога одабрали у наставном процесу. Желели смо да помоћу математичког апарата дамо допринос повећаним активностима у друштву, а које су усмерене на редукцију овог значајног фактора ризика у смислу смањења процента одраслих особа које пуше. Веома је значајно, такође, да се адекватним мерама примарне превенције ова штетна навика код младих не створи.

2. Реалан проблем је усредсређен на истраживање промене процента људи који пуше, са циљем да се упореде резултати добијени математичким радом са подацима који се ових дана (крај маја и почетак јуна 2010) срећу у средствима јавног информисања. Задатак који је дат студентима био је следећи:

У табели 1. приказани су проценти жена и мушкараца старости од 20 до 65 година који пуше.

1) Одредити математички модел који илуструје појаву присуства пушача у нашој околини, односно дату табелу и одредити у коликој мери је дати модел сагласан са најновијим подацима (објављеним од стране Министарства здравља) да 29,9 % жена, а 38,1% мушкараца пуши.

2) На основу добијеног математичког модела предвидети колико ће пушење бити заступљено 2012. године и код жена и код мушкараца.

године	жене	мушкарци	године	жене	мушкарци
1984.	39,6%	50,4%	2000.	39,7%	48,3%
1988.	38,7%	58,3%	2004.	37,2%	46,6%
1992.	40,5%	55,4%	2008.	34,1%	41,3%
1996.	41,7%	53,7%			

Табела 1.

2-3. Задатак су добили студенти прве године хемије, који су обрађивали елементе математичке статистике, „фитовање кривих“, односно одређивање функције која најбоље одговара подацима датим у табели. Ученици су радили у рачунарској учионици и знали су да користе програмске пакете *Scientific Workplace* и *GeoGebra* 3.2.0. Оба програмска пакета се користе у наставном процесу на Департману за математику и информатику, веома су једноставни за примену, тако да их студенти радо користе. *GeoGebra* је бесплатан, лако доступан софтвер и има одличне графичке могућности. *Scientific Workplace* садржи нумеричке и графичке могућности и одличан је за писање математичког текста у „tex“-у.

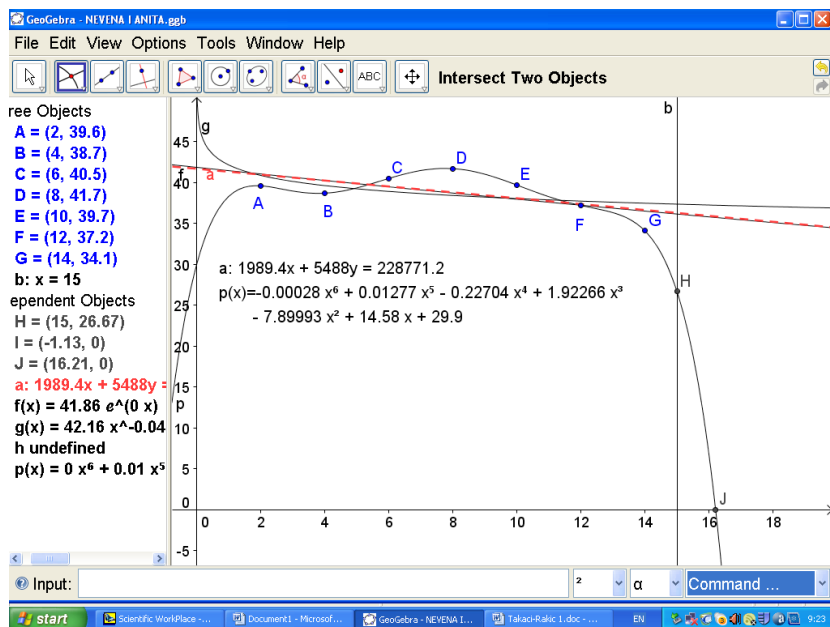
Дакле, дати реалан проблем, дату табелу, било је потребно прилагодити математичком поступку. У табели су дате три колоне и свакако је требало комбиновати прву и другу, односно прву и трећу. У првој колони су дате године када су вршена истраживања, тако да је први проблем, за студенте био да прикажу дате податке на x оси. Неки су 1984. годину означили са 1, 1988. годину означили 2, и тако редом. Други су кренули од 1984. године, коју су означили са 4, а касније године су означаваали по модулу 4.

3. Студенти су знали да је математички модел дат као функција, коју треба одредити, тако да најбоље одговара датим подацима из табеле, као и да се слаже са најновијим подацима добијеним у средствима информисања.

3-4. Студенти су прво користили програмски пакет *GeoGebra* 3.2.0, јер тај пакет (први пут за *GeoGebra*) садржи и „фитовање кривих“ и за табелу која одговара присуству жена пушача у нашој околини, тако да су студенткиње Невена и Анита добиле резултате као на слици 2.

Напоменимо да су аутори мало кориговали све слике добијене од студената, да би се лакше могао пратити њихов рад и да би се боље видели њихови резултати. Приказане слике у раду су увезене из програма *GeoGebra* и *Scientific Workplace* и оне су свакако мање од оних које се смо добили од студената у оба програмска пакета и које се виде на екрану. Сlike смо кориговали са циљем да читалац лакше прати поступак рада и добијене резултате.

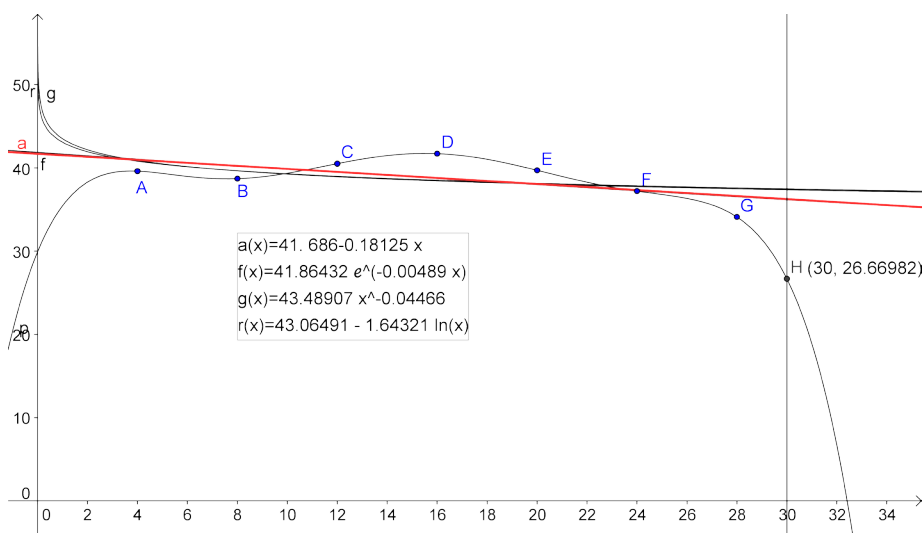
Студенткиње Невена и Анита су прво кориговале табелу и посматрале тачке на x – оси, по модулу два. Даље су одредиле експоненцијалну, степену и линеарну функцију, дате са f , g и a , које најбоље одговарају датим подацима и добиле су да се графици експоненцијалне и степене функције поклапају са графиком линеарне функције, на посматраном интервалу (1, 14). Оне нису биле задовољне добијеним резултатима, па су покушале да раде и са тригонометријском функцијом, али подаци нису били одговарајући, што се на слици види као „ h undefined”.



Слика 2.

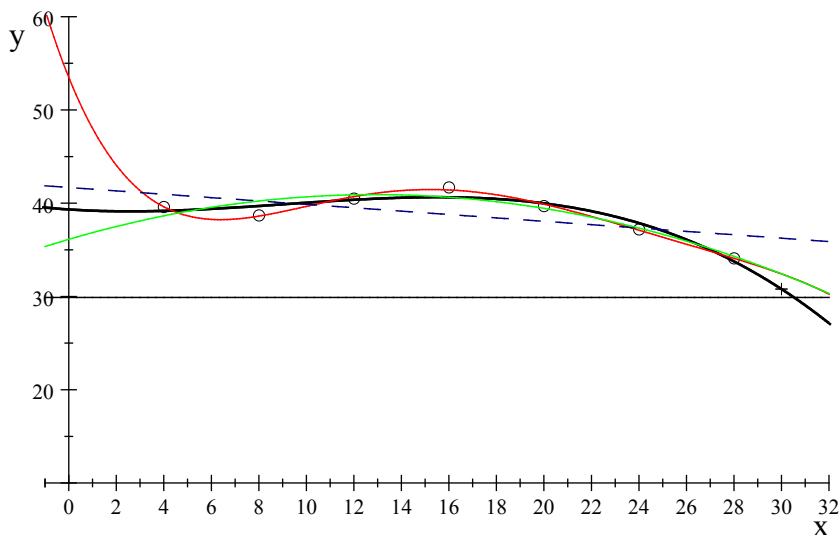
У програмском пакету *GeoGebra* постоји наредба „FitPoly[]“, али она не даје резултате, па су скоро сви студенти, не само Невена и Анита, применили наредбу која се односи на одређивање полинома који садржи дате тачке „Polynomial[A,B,C,D,E,F,G]“ и тако добиле функцију p , чији се график види на слици 2. Већина студената, па и Невена и Анита су одредили и тачку H , која се налази у пресеку праве $x = 15$ и графика функције p , а чије су координате дате на слици 2, где се види да за $x = 15$ (што би била симулација за 2010. годину) $y = 26.67$ што је релативно близу у штампани поменути подацима од 29,9 %.

У овом случају се ипак крива p не може прихватити, јер она има нулу за $x = 16.21$ што би значило да после 2012. ниједна жена не би пушила, што је нажалост немогуће. Значи, приликом оваквог разматрања разумно је прихватити линеарну функцију дату испрекиданом линијом означеном са a .



Слика 3.

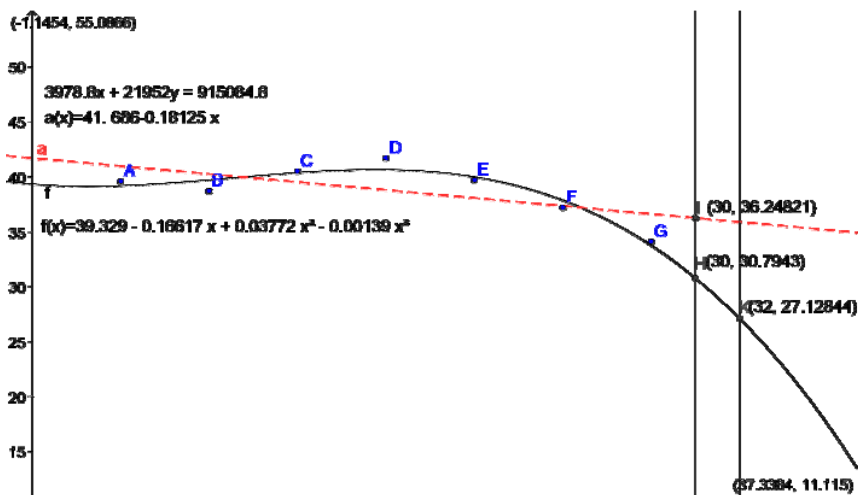
Већина студената је, међутим, посматрала тачке на апсцисној оси по модулу 4, као на пример Јелена, чији је рад приказан на слици 3. Може се приметити да је и она, у овом случају, добила да се графици степене, експоненцијалне и логаритамске функције скоро поклапају са линеарном на интервалу (2,28), па је посматрала полином кроз тачке A, B, C, D, E, F, G и тачку H , аналогно као и Невена и Анита.



Слика 4.

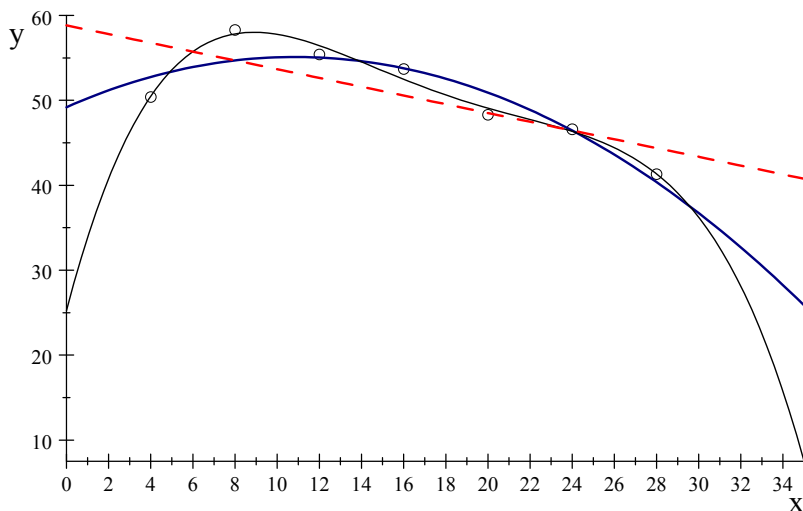
Нешто другачији приступ имали су студенти Игор и Ренато, који су радили паралелно у оба програмска пакета. На слици 4. приказан је њихов рад у програмском пакету *Scientific Workplace*. Занимљиво је да и они нису били задовољни са функцијама које су добили у *GeoGebri*, па су резултате добијене помоћу пакета *Scientific Workplace* употребљавали у пакету *GeoGebra*. Наиме, пакет *Scientific Workplace* има једино могућност фитовања полиномом различитог степена (степен се бира). На слици 4. приказан је резултат који се добија фитовањем полинома првог (испрекидана линија), другог и трећег степена, као и тачка, приказана крстићем, која има прву координату 30 и припада графику полинома трећег степена који најбоље одговара датим подацима.

На слици 5. је у програмском пакету *GeoGebra* нацртан график функције f , исписан њен аналитички израз, који је увезен из програмског пакета *Scientific Workplace*. Приказане су, такође, и тачке H , I , K , са ординатама 30.7943, 36.24821, 27.12844, које се налазе у пресеку правих $x = 30$, $x = 32$, и квадратне и линеарне функције, респективно.



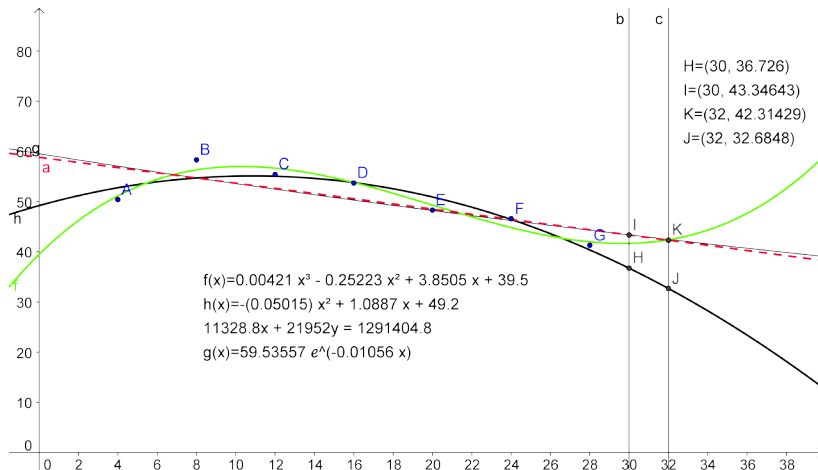
Слика 5.

Аналогно су студенти радили са табелама које су се односиле на заступљеност пушења код мушке популације. На слици 6. приказани су резултати које је добила студенткиња Анико у програмском пакету *Scientific Workplace*, где је користила полиноме првог, другог и трећег степена. Одмах је приметила да полином трећег степена ни би добро одговарао посматраној реалној ситуацији.



Слика 6.

Анико је, такође, полиноме другог и трећег степена које је добила помоћу *Scientific Workplace*, посматрала у пакету *GeoGebra*, што је приказано на слици 7. На слици 7. приказани су и графици и аналитички изрази функција f , и g , које су унети из *Scientific Workplace*, као и линеарне и логаритамске функције које су одређене у пакету *GeoGebra*. Посматране су, такође, и тачке H, I, J, K , које се налазе у пресеку правих $x = 30, x = 32$, и квадратне и линеарне функције, респективно.



Слика 7.

4. На основу приказаног математичког рада можемо рећи да је решење математичког модела полином

- $f(x) = 39.329 - 0.16617x + 0.03772 x^2 - 0.00139 x^3$, трећег степена,

- $h(x) = -(0.05015) x^2 + 1.0887 x + 49.2$, другог степена

која су оба добијена у програмском пакету *Scientific Workplace*, за табеле које одговарају присуству жена и мушкараца пушача, респективно.

4-5. Решење реалног проблема, односно упоређивање математичких резултата са најновијим подацима да 29,9 % жена, а 38,1% мушкараца пуши, студенти су добили посматрањем ординате тачке H , која су добијене као пресек графика посматраног полинома трећег степена и праве $x = 15$, односно $x = 30$, у зависности од коришћених апсциса. Већина студената је користила и тачку I , која се налази на правој која је добијена „фитовањем“, а са апсцисама 15, односно 30,

5. На основу математичког рада, односно испитивања тока добијених функција сви студенти су се сложили да се помоћу добијених полинома

- трећег степена датог функцијом f , код жена и

- другог степена датог функцијом h , код мушкараца може прогнозировать да ће 2012. године пушити 27,13% жена и 32,68% мушкараца, на основу тога што су функције f и h , најбоље одговарале садашњим процентима (29,9 % жена, а 38,1% мушкараца).

5-6. У циљу прихватања функција f и h , као математичког модела датог реалног проблема студенти су се послужили малим лукавством. Наиме, на сликама 4, 5, 6, и 7 нису нацртали пресеке графика функција f и h , са x – осом, је би то значило да би тачно могли одредити када ће и жене и мушкарци сасвим престати да пуше, што се вероватно неће никада десити. Свакако, када се поново добију подаци треба поново приступити сличној анализи.

У току разговора студенти су поменули да би се могла прихватити и одговарајућа линеарна функција за сваки од посматраних случајева, „јер је жена нула далеко“. Када се ова чињеница повеже са реалним проблемом то значи да људи неће скоро престати да пуше.

6. На основу изведеног процеса математичког моделирања можемо извести закључак да математички модел посматраног реалног проблема, заступљености пушења у току претходних двадесет година и данас, код жена и мушкараца јесте полином f , трећег степена, код жена и полином h , другог степена, код мушкараца.

7. Студенти у овом случају нису писали извештај, јер је био крај часа, али можемо сматрати да је овај рад у ствари извештај о поступку математичког моделирања у наставном процесу.

Литература

- Boaler, J., *Mathematical Modelling and New Theories of Learning*, Teaching Mathematics and its Applications, Vol. 20, Issue 3, 2001, p. 121-128.
- Doerr, H., English, L., *A modelling perspective on students' mathematical reasoning about data*, Journal for Research in Mathematics Education, 34(2) (2003), 110-136.
- Galbraith, P., Stillman, G., Brown, J., Edwards, I., *Facilitating middle secondary modelling competencies*. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, S. Khan (Eds.), Mathematical modelling (ICTMA12): Education, engineering and economics, Chichester, UK: Horwood (2007), 130-140.
- Хаџић, О., Такачи, Ћ., *Математичке методе*, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, 2001.
- Kaiser, G., Schwarz, B. Mathematical modelling as bridge between school and university, ZDM, 38 (2), (2006) 196-208.
- Lamon, S. J., Parker, W. A., Houston, S. K. (Eds.), *Mathematical modelling: A way of life*, Chichester, UK: Horwood (2003).

- Ракић, Д., Петровић Ђ., Јаковљивић Ђ., Бенц Д., Грујић В., Жикић М.: *Интегрисани Програм за спречавање и сузбијање кардиоваскуларних болести у Новом Саду*. XV Конгрес удружења кардиолога Србије и Црне Горе са међународним учешћем, Суплемент стр. 6, Херцег Нови, 2005.
- Ракић, Д., Јаковљевић Ђ.: *Risk factor of cardiovascular diseases in adult male and female population*. XVI Конгрес удружења кардиолога Србије са међународним учешћем, стр. 70-71, Београд, 2007.
- Stillman, G., & Brown, J., *Challenges in formulating an extended modelling task at Year 9*. In H. Reeves, K. Milton, & T. Spencer (Eds.), *Mathematics: Essential for learning, essential for life*, Proceedings of the 21st biennial conference of the Australian Association of Mathematics Teachers. Adelaide: AAMT (2007).
- Stillman, G., Galbraith, P., *Towards constructing a measure of the complexity of applications tasks*. In S. J. Lamon, W. A. Parker, & S. K. Houston (Eds.), *Mathematical modelling: A way of life* (pp. 317-327). Chichester, UK: Horwood (2003).
- Takači, A., *Mathematical and simulation models of traffic flow*, Proc. Appl. Math. Mech., GAMM 5, 633-634 (2005).
- Takači, A., Juhas, L., Mijatović, D., *Skripta za Matematičko modeliranje*, Unverzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za matematiku i informatiku, Novi Sad i WUS, 2006.
- Development of Computer-aided Methods in Teaching Mathematics and Science, Proceedings of the School of Intensive Courses, held under the auspices of the EU funded project HUSER02/02/003, edited by A. Takači, Novi Sad, April 2008.
- Takači, Ђ., Budinski, N., *Learning and teaching mathematics through real life models*, International Journal for Technology in Mathematical education, V16, No 2, 2010.
- Такачи, Ђ., Пешић, Д., Татар, Ј., *Математичко моделирање у настави*, Зборник радова са Конгреса математичара Србије, 2008.

Ђурђица Такачи, Арпад Такачи, Душица Ракић, Нови Сад
Јасмина Максић, Вуковар

MATHEMATICAL MODELING OF THE DISTRIBUTION OF SMOKING

Summary

This paper presents a new methodological approach to the treatment of mathematical concepts, the process of mathematical modeling, which is carried out at the first year students of the Faculty, when they dealt with the basic elements of mathematical statistics.

The teaching activity objective was to practice mathematical content related to functions and their graphs, especially for the 'Fitting curves', as well as to connect the same mathematical content with the problems of everyday life. At the same time the students worked in the computer classroom and used software packages *Scientific Workplace* and *GeoGebra 3.2.0*.

Key words: mathematical modeling, smoking

Джурджица Такачи

Арпад Такачи

Душица Ракич Новый Сад

Јасмина Максић Вуковар

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РАСПРОСТРАНЁННОСТИ КУРЕНИЙ

Резюме

В настоящей работе показан один новый методический подход к обработке математических понятий, который составлен со студентами первого курса на факультете в течение обработки основных элементов математической статистики.

Целью работы было усвоить содержания в связи с функциями и их графиками, в особенности с «фитованием кривых», а также взаимосвязан такие же математические содержания с проблемами из повседневной жизни. Студенты работали в компьютерной аудитории и использовали программные пакеты *Scientific Workplace* и *GeoGebra 3.2.0*.

Опорные слова: математическое моделирование, курение

Др Загорка Марков

UDK 371.3:.[373.2:796(497.113 Kikinda)

Висока школа струковних студија за образовање васпитача

Кикинда

UDK 796.012.8-053.4(497.113 Kikinda)

Мр Ангела Месарош Живков

Стручни чланак

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Примљен: 19. II 2010.

Кикинда

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 7-8, p. 630-648.

ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОГРАМИРАНОГ ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА НА АНТРОПОМЕТРИЈСКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме

У раду се разматра утицај програмираног физичког вежбања на антропометријске димензије деце предшколског узраста у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Експериментални програм се одвијао у два вртића и трајао је девет месеци. У вртићу „Мики“ спроводио се модел дисциплинованог, контролисаног покрета – телесна вежба, а у вртићу „Плави чуперак“ модел слободног и усмереног кретања – моторичка игра. Васпитно-образовне групе ових вртића чиниле су експерименталну групу, укупно 54 испитаника. Програмиране усмерене активности у трајању од 30 минута у овој групи су свакодневно изводили професори физичког васпитања. Контролну групу чинила су деца из 16 осталих вртића ПУ „Драгољуб Удицки“, укупно 332 испитаника. У контролној групи усмерене активности изводили су васпитачи. Циљ истраживања је да се утврди да ли програмиране усмерене активности физичког васпитања које изводе професори физичког васпитања позитивно утичу на антропометријске димензије деце предшколског узраста. На основу добијених резултата истраживања констатује се да програмиране усмерене активности физичког васпитања позитивно утичу на антропометријске димензије деце предшколског узраста на следеће показатеље: телесна висина, телесна маса, дужина ногу, дужина руку, дужина стопала, обим главе, средњи обим главе, средњи обим груди, ширина рамена, ширина кукова, ширина карлице, дужина шаке са прстима, дијаметар ручног зглоба, обим подлактице, кожни набор леђа, кожни набор надлактице и кожни набор трбуха.

Кључне речи: програмирано физичко вежбање, антропометријске димензије, деца предшколског узраста

Увод

Антропометријске димензије способности представљају важне показатеље приликом процене правилног развоја предшколског детета. Правилност раста телесне висине следи већи део костура, мишића и парехиматозних органа. Изузетак су мозак и лобања, полни органи, масно и лимфно ткиво. Висина тела је сталнија вредност од тежине, јер се нормално правилније повећава. Дужина тела расте чак и онда када телесна тежина стагнира. Раст скелета, посебно дугих костију екстремитета, основа је повећање телесне висине. По правилу, димензије екстремитета достижу свој максимум и то прво дистални, затим проксимални делови. Раст екстремитета прати раст тупа и грудног коша, а рамена достижу своју адултну величину. Овакав образац резултира несразмером у изгледу која нестаје када адолесцент заврши са растом (Ђорђевић-Никић, 1995).

Раст и органско сазревање показују повезаност психичког и органског развоја. Ово је један од најопштијих психолошких закона који дефинише везу између психичких појава и њихове материјалне органске основе: сви психички процеси и психички живот у целини су функција организма. Посебна научна дисциплина, психофизиологија, непосредно се бави проучавањем веза између психичких појава и њихових органских основа. Али, нажалост данас још увек познајемо тек мали број тих веза (Матејић-Ђуричић, 2000).

Маса тела састоји се од низа компонената: тежине скелета, мускулатуре, унутрашњих органа и коже. Релативна величина сваког од њих изражена у процентима мења се са узрастом. Током живота највеће промене својствене су мускулатури, а посебно масном ткиву (Џинових-Којић, 2000). Највећи прираштај телесне масе остварује се током прве године живота. Крајем овог периода телесна маса се утростручи у односу на тежину тела детета при рођењу. После прве године напредовање у телесној маси је спорије тако да крајем друге године живота дете учтвостручи тежину. Од треће године пораст телесне тежине износи од 1,5 до 2,6 килограма годишње. У периоду између шесте и седме године живота прираштај износи од 2,2 до 2,5 килограма. Са навршених шест година живота дете треба да буде приближно шест пута теже него кад је рођено. Просечна тежина седмогодишњака треба да буде од 21,6 до 27,9 килограма, а девојчица од 21,5 до 27,5 (Иванић, 1996).

Значајаност антропометријских карактеристика и способности наглашавају аутори из различитих земаља Мишигој Дураковић (Mišigoj Duraković, 1995), Амброжич (Ambrožič, 1996), Стрел (Strel, 1997) и други. Од наших аутора значајна истраживања извршили су Момировић и сар. (1969), Курелић и сар. (1975), Бала (2007), Перић (1991, 1997), Сабо (2002) и други.

Утврђивање повезаности унутар сегмената и утврђивање повезаности између морфолошко-функционалног простора може бити значајно за програмирање оптерећења како у едукацији, тако и шире. Оправдано је претпостављати да мултидимензионални приступ у антрополошким истраживањима потребан, а да се истовремено, водећи рачуна о интензитету интеракција у овом простору, намеће потреба парцијалног истраживања појединих сегмената. Тако постоје ви-

шеструки покушаји одређивања повезаности морфолошких, моторичких и функционално-моторичких димензија (Пејчић, 1981).

Преглед наше стручне литературе указује да већина досадашњих кинезиолошких истраживања није валидно на квантитативан начин објаснила интеракцију и детермицију појединих антропометријских варијабли на предикацију успеха у извођењу моторичких задатака деце предшколског узраста. Разлог видимо у: неадекватним научним методама, неодговарајућим научним инструментима, нерепрезентативним и селекционисаним узорцима испитаника, у минималном броју радова у којима су примењени мултиваријантни поступци обраде резултата (Ивановић, 2005).

Нашим истраживањем желели смо да идентификујемо развијање антропомоторичких димензија и способности деце предшколског узраста у предшколској установи где су усмерене активности физичког васпитања изводили професори физичког васпитања. На основу добијених резултата предлажемо мере у виду методичких препорука које би могле допринети даљем подстицању и развијању морфолошких димензија и моторичких способности деце предшколског узраста. Намера нам је била да подстакнемо интересовања за нове истраживачке пројекте у том правцу.

Одреднице антропометријских карактеристика

Период од 3. до 7. године карактерише годишњи прираст телесне масе од око 2 килограма и телесне висине 5 до 8 сантиметара. У овом узрасту, могу се опазити разлике између деце мушког и женског пола у телесној висини и телесној маси. Разлике у овом периоду су минималне.

Морфолошка антропометрија је метода која обухвата мерење људског тела и обраду и проучавање добијених мера. Примењује се у бројним областима: спорту, педијатрији, школској медицини за праћење раста деце и омладине, за процену стања ухрањености и развоја и повезаности телесних димензија с другим антрополошким карактеристикама (Мишигој и сар., 1995).

Антропометријско мерење или антропометрија је метод мерења човековог тела у целини или појединих његових делова, на основу којих се може добити објективна слика физичке развијености испитиване особе (Стојановић, 1975).

Морфолошке карактеристике су латентне димензије које се добијају математичком поступцима, а на основу мерења манифестних антропометријских карактеристика поступцима антропометрије уређених Интернационалним биолошким програмом. Морфолошке димензије су биолошка и физиолошка основа која генерише манифестацију антропометријских карактеристика као што су телесна висина и тежина, обими трупа и екстремитета, дужине и дебљине костију, кожных набора и друго (Бала, 2007).

Након рођења детета дешавају се промене у факторима који регулишу раст и доминантни пренатални утицаји мајке замењени су сопственим генетским потенцијалом који сада у сложеној интеракцији са чиниоцима средине даље управља растом. У ове чиниоце спадају: хормони, исхрана, хомеостатска функција органа, психолошки и други фактори (Вуковић, 1983).

Период од 3. до 7. године карактерише годишњи прираст телесне масе од око 2 килограма и телесне висине од 5 до 8 сантиметара. У овом узрасту, могу се опазити разлике између деце мушког и женског пола у телесној висини и телесној маси. Разлике у овом периоду су минималне (Бала и сар., 2006).

Досадашња истраживања морфолошког простора идентификовала су четвородимензионални хипотетички модел латентних димензија који се интерпретира као лонгитудинална димензионалност скелета, трансверзална димензионалност скелета, телесна маса и волуминозност тела и поткожно масно ткиво. У нашој земљи, нажалост, нема довољно истраживачких радова, који би утврдили узрочно-последичне релације између антропометријских димензија и моторичких способности код предшколске деце. Због тога је потребно у даљим истраживањима при обради и анализи статистичких података применити линеарни регресиони модел. Он ће идентификовати величину процента варијабилитета моторичких тестова на основу мултидимензионалног система антропометријских варијабли (Ивановић, 2007)

Сабо (2006) на узорку од 226-оро деце, односно субзорку дечака са укупним бројем 116 и субзорку девојчица са укупним бројем 110, који су боравили у вртићу, од јасленог узраста (1,5 година живота) до уписа у основну школу (6,5 година живота), извршено је антропометријско мерење. Испитиване су антропометријске карактеристике дечака и девојчица, а затим и разлике између њих. Резултати показују да у систему антропометријских варијабли постоје статистички значајне разлике између групе дечака и девојчица. Значајне разлике у систему антропометријских димензија указују на потребу даљег праћења морфолошких карактеристика и разлика између дечака и девојчица у циљу избора и примене адекватних телесних вежби, у зависности од полне припадности.

Марковић и Шекељић (2008) су својим истраживањем утврдили да не постоји статистички значајна разлика између целодневног и полудневног боравка, у односу на антропометријске карактеристике деце предшколског узраста.

Поповић (2008) је на узорку од 1.242 дечака и 1.082 девојчице, који су боравили у вртићима и школама у Новом Саду, Сомбору, Сремској Митровици, Бачкој Паланци и Зрењанину, испитао 8 антропометријских мера са циљем да се анализира тренд развоја антропометријских карактеристика деце предшколског и млађег школског узраста. Резултати показују линеаран тренд пораста телесне висине, телесне масе, као и варијабли за процену волуминозности тела са узрастом испитаника. У случају антропометријских варијабли које служе за процену поткожног масног ткива, приметан је, такође, тренд пораста са узрастом испитаника, али у потпуно дисконтинуираној форми, посебно код старијих испитаника.

Максимовић и Матић (2009) спровели су истраживање које се бави утицајем ставова родитеља на физичку активност деце. Поставља се питање колико родитељи својим ангажовањем у физичким активностима, односно својим ставовима утичу на учествовање деце у физичкој активности и антропометријске карактеристике испитаника. У оквиру антропометријских мерења обухваћене су три мере за процену поткожног масног ткива: кожни набори на леђима, трбуху и надлакти-трицепс. Утврђено је да негативни ставови родитеља према физич-

кој активности, односно неангажовање родитеља у физичкој активности деце, утичу на то да и деца нису физички активна, а што свакако утиче на увећање поткожног масног ткива код девојчица.

Гојковић (2009) је на узорку од 111 ученика узраста 11 година применио систем од 12 варијабли ради утврђивања морфолошких особина и систем од 8 варијабли за процену посуралног статуса. Циљ истраживања је био да се утврди да ли постоје позитивни ефекти између наставе физичког васпитања и морфолошких особина и постуралног статуса ученика, након једне наставне године. На основу добијених резултата и њихове анализе, утврђено је да је дошло до значајног повећања вредности већине примијењених варијабли морфолошког статуса. Кад је у питању постурални статус овде није дошло до значајнијих статистичких разлика између иницијалног и финалног мерења.

Вртић као фактор развоја морфолошких димензија деце предшколског узраста

На основу постојећих истраживања и теоријских разматрања везаних за физичку активност деце предшколског узраста и мноштва епидемиолошких налаза на одраслој популацији, могуће је антиципирати потенцијалне користи физичке активности у предшколском узрасту које се огледају: у физичкој активности у функцији интегралног развоја деце, физичкој активности у функцији здравља деце и физичкој активности у функцији здравља у одраслом добу (Ђорђевић, 2007).

Каменов (1995) наводи како предшколска установа треба да утиче на здравље и физички статус детета. Као битне факторе физичког развоја аутор наводи: стицање богатог моторичког искуства, упознавање сопственог тела, његовог изгледа и схеме, развој латерализације, одржавање нормалног стања апарата за кретање, развој брзине, окретности, гибкости, снаге, прецизности, равнотеже и других способности. У циљу остваривања ових способности предлажу се различите активности у оквиру институционалног система предшколства.

Све је већи број деце која похађају предшколске установе и све су неповољнији услови за оптималну активност деце. Наведено повећава одговорност васпитача за оптималан физички и моторички развој деце предшколског узраста. Због тога припрема за рад на подручју физичког васпитања представља важан сегмент њихове професионалне оспособљености на подручју физичког васпитања (Ђорђевић, 2002).

У Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (1996) јединствена и целовита концепција разрађена је у два модела – модел А и модел Б. Наводимо само неке од циљева телесних активности Модела Б: здраво, физички добро и складно развијено дете, боље и економичније функционисање и јачање организма, упознавање сопственог тела, његовог изгледа и схеме, подстицање развоја латерализације, односно доминације оне половине мождане хемисфере која управља развојно највишим функцијама код детета (урођење деснорукости или леворукости), развој телесних својстава: брзине, окретности, гибкости, снаге, издржљивости, прецизности и друго, форми-

рање и учвршћивање способности овладавања простором кроз кретање у њему, развијање свих мишићних група, јачање дисајне мускулатуре, развој покрета грудног коша, стварање услова за правилан развој нервног система, припремљеност детета за физичке напоре који га очекују у основној школи, постављање основе за даљи физички развој у складу са могућностима детета.

Модел А је концепт програма отвореног система васпитања и образовања.

Полазиште програма је дете као недељива динамична личност. Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе. Овај модел програма дефинише концепцију васпитања и образовања, не задаје програм учења и подучавања. На основу овог програм предшколске установе – васпитачи врше избор услова и подстицања – садржаја, који ће обезбедити оптималан психички и физички развој деце.

Ђорђић (2002) као добре основе за даљи развој и унапређење физичког васпитања у вртићима наводи: тренд даљег развоја предшколских установа и све већи обухват деце, у свету и код нас; идентификовање значаја физичке културе; богата традиција физичког васпитања у вртићима; експанзија свих видова физичке културе и развој приватне иницијативе на пољу збивања и васпитања деце; школовање васпитача на вишем нивоу у смислу изједначавања са осталим просветним занимањима и друго.

Физичко васпитање се у вртићу не издваја из контекста целокупног васпитно-образовног процеса у вртићу. У том смислу не постоје никакви посебни нормативи физичког и моторичког развоја деце, захтеви у погледу метода и садржаја рада, дозирања, опреме васпитача и деце (Ђорђић, 2002).

Методологија истраживања

Истраживање које смо спровели има за **циљ** да утврди да ли програмирано вежбање у оквиру усмерене активности физичког васпитања даје позитивне ефекте према параметрима антропометријских димензија код испитаника експерименталне групе. **Претпоставили смо** да програмирано и систематично физичко вежбање има утицај на: на развој појединачних параметара морфолошког простора, повећање волумена и масе тела, развијеност грудног коша и смањење поткожног масног ткива. Нисмо очекивали статистички значајне разлике између деце различитог пола.

У намери да дођемо до жељених података одабран је **узорак** старије групе деце из 18 вртића општине Кикинда, укупно 386-оро деце. Приликом иницијалног мерења деца су била хронолошког узраста 5 година. Након спроведеног програма деца су имала 6 година. После експерименталног третмана извршено је финално мерење. Из наведеног узорка формиране су једна експериментална група (Е) и једна контролна група (К). Прву групу њих укупно 54 су чинила деца вртића „Мики“ и вртића „Плави чуперак“. Деца вртића „Мики“ су по моделу дисциплинованог, контролисаног покрета – телесна вежба у трајању од по 30 минута дневно имали усмерену активност физичког васпитања, а деца вртића „Плави чуперак“ усмерену активност физичког васпитања изводила су по моделу слободног и усмереног кретања – моторичка игра. Усмерене активности изводили су професори физичког

васпитања. Усмерене активности су реализоване у складу са припремама, а након усмерене активности професори су бележили реализацију. Контролну групу су чинила деца старијих група 16 вртића Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, укупно 332. Усмерене активности су у контролној групи изводили васпитачи на класичан начин према постојећем плану и програму.

Пре увођења експерименталног физичког вежбања над испитаницима експерименталне и контролне групе извршена су иницијална антропометријска мерења. Мерење антропометријских димензија извршили су професори Више школе за образовање васпитача у Кикинди, лекари Опште болнице у Кикинди, васпитачи Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, професори Специјалне школе „6. Октобар“ у Кикинди и обучени студенти васпитачке школе. Зависне варијабле истраживања су: телесна висина, телесна маса, дужина ногу, дужина руку, дужина стопала, обим главе, средњи обим главе, средњи обим груди, ширина рамена, ширина кукова, ширина карлице, дужина шаке са прстима, дијаметар ручног зглоба, обим подлактице, кожни набор леђа, кожни набор надлактице и кожни набор трбуха. Инструменти који су коришћени приликом мерења су: вага, антропометар, пелвиметар, кефалометар, клизни шестар, шестар за мерење кожных набора (калипер) и центиметарска врпца. На крају школске године извршена су финална антропометријска мерења која извршили су исти мериоци.

Резултати истраживања

Ефекти програмираног физичког вежбања

Утврђено је да су деца експерименталних група на крају програмираног физичког вежбања испољила према појединим морфолошким параметрима квалитетније резултате од деце контролне групе.

Експериментална група : Ефекти 1 – 2. мерење

Ефекти једногодишњег раста и развоја деце, процењени батеријом антропометријских мера, тестирани су применом t – теста за зависне узорке (t – тест парова).

У табели бр. 1 види се да је код дечака експерименталне групе у готово свим мерама дошло до појаве статистички значајне разлике и то на нивоу значајности од $p=0,01$. Негативне вредности t -теста и разлика средњих вредности указују на то да су на 2. мерењу резултати у свим мерама, осим набора надлактице и трбуха, значајно више. Корелације између 1. и 2. мерења су у свим варијаблама високе и позитивне што указује на поузданост самог процеса мерења и ваљаност примењених мера.

Табела 1: Т-тест за антропометријске мере дечака

Variable	Korelacije	Razlika SV	t	p
висина	,97	-7,04	-20,34	,00
дужина ногу	,92	-5,53	-15,62	,00

Varijable	Korelacije	Razlika SV	t	p
дужина руку	,83	-4,84	-13,58	,00
дужина стопала	,86	-2,68	-9,00	,00
обим главе	,96	-,49	-3,45	,00
средњи обим груди	,87	-2,83	-4,65	,00
телесна маса	,98	-2,12	-9,66	,00
ширина рамена	,86	-1,49	-7,41	,00
ширина кукова	,99	-,81	-9,80	,00
ширина карлице	,92	-1,01	-6,67	,00
дужина шаке (са прстима)	,89	-,42	-9,15	,00
дијаметар ручног зглоба	,68	-,33	-7,31	,00
обим подлактице	,96	-,68	-4,89	,00
обим потколенице	,95	-1,45	-6,69	,00
набор леђа	,98	-,66	-3,47	,00
набор надлактице	,84	-,84	-1,13	,27
набор трбуха	,90	-1,19	-2,48	,02

Табела 2: T-test за антропометријске мере девојчица

Varijable	Korelacije	Razlika SV	t	p
висина	,96	-6,96	-17,85	,00
дужина ногу	,90	-5,31	-13,24	,00
дужина руку	,91	-5,21	-12,09	,00
дужина стопала	,68	-2,94	-12,48	,00
обим главе	,97	-,46	-4,08	,00
средњи обим груди	,95	-3,35	-6,51	,00
тежина	,94	-2,83	-5,64	,00
ширина рамена	,66	-1,71	-7,03	,00
ширина кукова	,98	-,94	-7,82	,00
ширина карлице	,90	-1,44	-6,25	,00
дужина шаке (са прстима)	,70	-,39	-6,17	,00
дијаметар ручног зглоба	,86	-,31	-6,77	,00
обим подлактице	,96	-,69	-7,39	,00
обим потколенице	,67	-1,77	-3,86	,00

Varijable	Korelacije	Razlika SV	t	p
набор леђа	,37	-,64	-,76	,46
набор надлактице	,22	,36	,31	,76
набор трбуха	,55	-,43	-,56	,58

Код субузорка девојчица експерименталне групе, Табела бр. 2, такође се види да у свим мерама, осим кожных набора, постоји статистички значајна разлика између 1. и 2. мерења и то у корист другог мерења. Уочљиве су и ниске корелације између мерења код мера за процену поткожног масног ткива, односно мера кожных набора. То само потврђује досадашња искуства која указују на слабу поузданост и високу варијабилност ових мера.

У контролној групи код оба субузорка јавља се, такође, статистички значајно повећање свих антропометријских мера (Табеле бр. 3 и 4). Те су разлике систематски у корист другог мерења и значајне су на нивоу закључивања од $p=0,01$. И код ове групе корелације мерења су високе и статистички значајне.

Табела 3: T-test за антропометрију - Дечац

Dependent Variable	Korelacije	Razlika SV	t	p
висина	,94	-6,30	-32,92	,00
дужина ногу	,93	-4,30	-27,11	,00
дужина руку	,86	-4,20	-24,32	,00
дужина стопала	,49	-3,43	-22,23	,00
обим главе	,96	-,53	-10,40	,00
средњи обим груди	,94	-2,26	-11,24	,00
телесна маса	,91	-2,89	-13,59	,00
ширина рамена	,85	-1,47	-15,68	,00
ширина кукова	,92	-1,04	-18,16	,00
ширина карлице	,88	-1,11	-16,21	,00
дужина саке (са прстима)	,91	-,25	-14,73	,00
дијаметар ручног зглоба	,96	-,48	-10,95	,00
обим подлактице	,94	-,94	-9,57	,00
обим потколенице	,77	-1,65	-4,93	,00
набор леђа	,77	-1,65	-4,93	,00
набор надлактице	,60	-1,13	-2,58	,01
набор трбуха	,68	-2,31	-5,25	,00

Табела 4: Т-тест за антропометрију - Девојчице

Dependent Variable	Korelacije	Razlika SV	t	p
висина	,96	-6,39	-41,99	,00
дужина ногу	,94	-4,58	-28,55	,00
дужина руку	,85	-4,41	-25,98	,00
дужина стопала	,49	-2,90	-18,65	,00
обим главе	,97	-,50	-12,26	,00
средњи обим груди	,87	-2,57	-13,13	,00
телесна маса	,95	-2,65	-18,70	,00
ширина рамена	,82	-1,50	-16,27	,00
ширина кукова	,91	-,94	-22,59	,00
ширина карлице	,89	-,94	-19,08	,00
дужина саке (са прстима)	,88	-,31	-16,82	,00
дијаметар ручног зглоба	,93	-,53	-11,52	,00
обим подлактице	,54	-1,19	-4,02	,00
обим потколенице	,64	-1,02	-3,60	,00
набор леђа	,64	-1,02	-3,60	,00
набор надлактице	,58	-,84	-1,96	,05
набор трбуха	,80	-2,11	-5,90	,00

Разлике између испитаника различитог пола на 1. мерењу (5 година)

На иницијалном мерењу код испитаника различитог пола старости 5 година, примћују се статистички значајне разлике у морфолошким мерама. Вредност каноничке корелације је значајно изнад доње границе значајности од 0,40. Wilks lambda коефицијент и одговарајући h^2 -квадрат тест су значајани на нивоу од $p=0,01$. Структура дискриминативне функције показује да те разлике у основи дефинишу мере: обим главе, дужина руке, дужина стопала и кожни набори, те дијаметар ручног зглоба и дужина шаке (Табела бр. 5). Вредности центроида група и њихов предзнак указују на то да се дечаци овог узраста разликују од девојчица у већим вредностима дужине руку и обима главе, дужини шаке и дијаметру ручног зглоба, те мањим вредностима поткожног масног ткива (Табела бр. 6).

Табела 5. Вредност дискриминативне функције и тест значајности

Вредност корена	Каноничка корелација	Wilks λ	χ^2	Степени слободе	Значајност
,529	,588	,654	77,013	17	,000

Табела 6. Структура дискриминативне функције и центроиди група

Variable	Funkcija
обим главе	,369
дужина руку	,329
дужина стопала	,271
дијаметар ручног зглоба	,237
набор леђа	-,235
набор надлактице	-,232
набор трбуха	-,220
дужина шаке (са прстима)	,210
ширина карлице	,189
средњи обим груди	,167
висина	,155
телесна тежина	,126
обим потколенице	-,119
ширина кукова	,102
ширина рамена	,099
обим подлактице	,093
дужина ногу	,087
Centroidi grupa	
Дечаци	,716
Девојчице	-,731

Разлике између испитаника различитог пола на 2. мерењу (6 година)

На финалном мерењу код испитаника различитог пола старости 6 година, примећују се, такође, статистички значајне разлике у морфолошким мерама. Вредност каноничке корелације је значајно изнад доње границе значајности од 0,40 и већа него на првом мерењу. Wilks lambda коефицијент и одговарајући хи-квадрат тест су значајни на нивоу од $p=0,01$. Структура дискриминативне функције показује да су разлике опет дефинисане мерама: обим главе, дужина руке, кожним наборима и дијаметаром ручног зглоба и дужином шаке (Табела бр. 7).

Вредности центроида група и њихов предзнак указују на то да се дечаци у овом узрасту разликују од девојчица такође у већим вредностима дужине руку и обима главе, дужини шаке и дијаметру ручног зглоба, те мањим вредностима поткожног масног ткива (Табела бр. 8). Те су разлике нешто израженије него код узраста од 5 година.

Табела 7. Вредност дискриминативне функције и тест значајности

Vrednost korena	Kanonička korelacija	Wilks λ	χ^2	Stepeni slobode	Značajnost
,708	,644	,585	97,159	17	,000

Табела 8. Структура дискриминативне функције и центроиди група

Varijable	Funkcija
обим главе	,301
дужина руку	,292
дужина стопала	-,287
дијаметар ручног зглоба	,281
набор леђа	,254
набор надлактице	-,209
набор трбуха	,161
дужина шаке (са прстима)	,134
ширина карлице	-,132
средњи обим груди	,105
висина	-,103
телесна тежина	,098
обим потколенице	,095
ширина кукова	,065
ширина рамена	,059
обим подлактице	,034
дужина ногу	,024
Centroidi grupa	
Дечаци	,828
Девојчице	-,846

Граничне вредности у изабраним репрезентативним варијаблама

На основу анализе структуре појединих простора и хипотетског модела који је послужио за избор варијабли у овом истраживању изабране репрезентативне су варијабле за просторе Антропометријских димензија. У тим варијаблама су израчунате граничне вредности за дистрибуције резултата унутар 5, 10, 25, 50, 75, 90 и 95% свих резултата. На тај начин вредности мерења су разврстане у 8 категорија :

1. до 5% – екстремно ниске вредности
2. од 5-10% – ниске вредности
3. од 10-25% – умерено ниске
4. од 25-50% – исподпросечне
5. од 50-75% – изнадпросечне
6. од 75-90% – умерено високе
7. од 90-95% – високе
8. преко 95% – екстремно високе

Табела 9. Дистрибуције вредности за децу старости 5 година

Мера	Пол детета	Средње вредности за Перцентиле							
		5	10	25	50	75	90	95	
висина	Мушки	107,24	109,66	112,50	116,20	120,50	124,24	125,42	
	Женски	107,83	109,78	112,33	115,30	118,50	123,21	124,65	
дужина руку	Мушки	43,76	44,56	46,30	48,00	50,00	51,84	52,98	
	Женски	42,49	43,50	45,00	46,70	48,77	50,50	52,03	
дужина стопала	Мушки	13,66	14,00	14,80	15,80	16,70	17,62	18,52	
	Женски	12,96	13,66	14,50	15,15	16,10	17,00	17,97	
средњи обим груди	Мушки	51,98	53,30	56,00	57,60	60,00	62,52	66,50	
	Женски	52,00	53,00	54,35	56,30	58,88	63,00	66,07	
телесна маса	Мушки	17,00	17,80	19,50	20,00	22,50	25,20	29,20	
	Женски	16,50	17,00	18,50	20,00	22,50	26,20	29,00	
дужина шаке	Мушки	5,10	5,20	5,50	5,70	6,00	6,30	6,50	
	Женски	5,06	5,20	5,40	5,70	5,90	6,10	6,23	
набор леђа	Мушки	3,60	4,00	4,60	5,20	6,40	7,76	10,44	
	Женски	4,00	4,20	5,00	5,80	7,00	10,28	14,35	

Табела 10. Дистрибуције вредности за децу старости 6 година

Мера	Пол детета	Средње вредности за Перцентиле							
		5	10	25	50	75	90	95	
висина	Мушки	113,64	116,46	118,40	122,60	127,00	130,32	133,00	
	Женски	113,86	116,00	118,62	121,55	125,00	130,42	131,96	
дужина руку	Мушки	47,78	48,92	50,30	52,60	54,70	56,74	58,24	
	Женски	46,13	47,30	49,00	51,40	53,35	56,41	58,14	
дужина стопала	Мушки	15,92	16,86	17,80	18,80	19,60	20,64	20,90	
	Женски	16,13	16,63	17,75	18,85	19,70	20,20	21,24	
средњи обим груди	Мушки	55,24	56,46	58,00	60,00	62,40	65,70	68,20	
	Женски	54,19	54,79	56,00	58,35	61,80	66,85	72,72	
телесна маса	Мушки	17,88	19,60	21,50	22,70	26,00	29,40	33,10	
	Женски	18,57	19,06	20,15	22,50	26,00	30,55	36,00	
дужина шаке	Мушки	5,50	5,60	5,80	6,00	6,40	6,60	6,72	
	Женски	5,37	5,43	5,60	5,90	6,20	6,40	6,53	
набор леђа	Мушки	4,28	4,56	5,10	6,00	7,00	9,72	15,24	
	Женски	4,20	5,00	5,40	6,55	8,87	13,88	19,05	

Закључак

Циљ истраживања био је да се увођењем програмираних усмерених активности физичког васпитања утврде ефекти овог експерименталног третмана на ниво развијености антропометријских димензија способности деце предшколског узраста. На основу извршеног истраживања закључак је да програмирано физичко вежбање утиче на развој следећих антропометријских димензија: телесна висина, телесна маса, дужина ногу, дужина руку, дужина стопала, обим главе, средњи обим главе, средњи обим груди, ширина рамена, ширина кукова, ширина карлице, дужина шаке са прстима, дијаметар ручног зглоба, обим подлактице, кожни набор леђа, кожни набор надлактице и кожни набор трбуха.

Након извршеног истраживања намеће се питање ревизије постојећих планова и програма рада на нивоу предшколске установе и запошљавање професора физичке културе као стручног сарадника у мултидисциплинарном тиму педагошко-психолошке службе или као реализатора усмерених активности.

Истраживања развојних промена морфолошких особина код деце предшколског узраста представљају изузетно значајно питање на које наука још није у довољној мери дала одговоре на основу којих би било могуће створити јасну представу о закономерностима морфолошког сазревања овог узрасног периода. Због тога су мултидисциплинарна истраживања деце овог узраста неопходна.

Напомене: Чланак представља резултат дела рада на пројекту Покрет у функцији развоја предшколског детета чију реализацију је подржало Министарство просвете Републике Србије. Пројекат су реализовали: Општа болница „Коста Средојев Шљука“, Кикинда, Предшколска установа „Драгољуб Удицки“, Кикинда и Виша школа за образовање васпитача „Зора Крцалић Зага“. Пројекат садржи још два дела: Функционални статус предшколског детета и Социометријски статус предшколског детета.

Литература

- Ambrožič, F. (1996). *Linearni in nelinearni modeli povezav morfoloških in motoričnih spremenljivk*. Doktorska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Бала, Г. (2007). *Морфолошке карактеристике предшколске деце*, Монографија Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце (33-66). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Бала, Г., Ђорђевић, В., Поповић, Б., Сабо, Е. (2006). *Физичка активност девојчица и дечака предшколског узраста*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г., Стојановић, М., (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Бала, Г., Поповић, Б. (2007). *Моторичке способности дечака и девојчица*, Монографија Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце. (104-153). Нови Сад: Факултет спорта и физичке културе.

- Вуковић, Д. (1983). Процена раста и развоја деце у адолесцената. *Зборник XII конгрес педијатара Југославије*.
- Гојковић, Г. (2009). *Ефекти наставе физичког васпитања на морфолошке карактеристике и постурални статус ученика*. Гласник Антрополошког друштва Србије, (44), 171-177.
- Ђорђевић-Никић, М. (1995). *Анализа динамике физичког и биолошког развоја деце основношколског узраста*. Магистарски рад. Београд: Медицински факултет.
- Ђорђевић, В. (2002). *Предшколско физичко васпитање у Војводини*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, В. (2007). Физичка активност предшколске деце, *Монографија Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце* (333-360). Нови Сад: Факултет спорта и физичке културе.
- Џиновић-Којић, Д. (2000). *Физичка зрелост деце за полазак у школу*. Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.
- Иванић, С. (1996). *Методологија – Праћење физичког развоја способности деце и омладине*. Београд: Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда.
- Ивановић, Б. (1996). *Антропологија I*. Подгорица: Унирекс.
- Ивановић, М. (2005). Утицај антропометријских димензија на резултате скока удаљ из места – предшколски узраст, *Зборник радова* (77-91). Кикинда: Виша школа за образовање васпитача „Зора Крналић Зага“.
- Ивановић, М. (2007). Релације између антропометријских карактеристика и резултата у скоку увис код девојчица узраста између 6 и 7 година, *Зборник радова* (115-125). Кикинда : Зборник радова ВШССОВ.
- Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радивојевић, Ђ., Вискић Шталец, Н. (1975). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
- Максимовић, Н., Матић, Р. (2009). *Антропометријске карактеристике деце млађег школског узраста у односу на ставове и ангажовање родитеља у њиховој физичкој активности*. Гласник Антрополошког друштва Србије, (44), 253-258.
- Марковић, Ж., Шекељић, Г. (2008). *Утицај боравака у предшколској установи на физички развој и физичке способности*. Зборник радова Учитељског факултета, Ужице, (9), 79-94.
- Матејић Ђуричић, З. (2000). *Развојна психологија*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Mišigoj Duraković i sur. (1995). *Morfološka antropometrija u športu*. Zagreb: Fakultet za fizičku kultru.

- Momirović, K. i sar. (1969). *Faktorska analiza antropometrijskih varijabli*. Zagreb: Institut za kineziologiju.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година* (1996). Министарство просвете Републике Србије. Београд: Просветни преглед.
- Пејчић, А. (1981). Загреб: Интеркорелације и кроскорелације морфолошко-функционалних карактеристика и моторичких способности. *Кинезиологија*, стр. 19-29.
- Перић, Д. (1991). *Компаративна анализа методолошких система експликације биомоторичког статуса деце предшколског узраста*. Докторска дисертација Београд: Факултет физичке културе.
- Перић, Д. (1997). *Увод у спортску антропомоторику*. Београд: Спортска антропометрија.
- Поповић, Б. (2008). *Тренд развоја антропометријских карактеристика деце узраста 4-11 година*. Гласник Антрополошког друштва Србије, (43), 455-465.
- Пројвовић, А. и сар. (2009). *Ефикасност различитих програма физичких активности девојчица предшколског узраста*. Гласник Антрополошког друштва Србије, (44), 227-236.
- Сабо, Е. (2002). *Структура моторичког простора и разлике у моторичким способностима дечака предшколског узраста при упису у основну школу*. Физичка култура, 56, (1-4), 10-17.
- Сабо, Е. (2006). *Разлике између дечака и девојчица у антропометријским карактеристикама приликом уписа у основну школу*. Педагошка стварност, 52, (3-4), 302-310.
- Stojanović, M. (1975). *Antropometrijsko merenje*, *Enciklopedija FK*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Strel, J. i sur. (1997). *Sports educational chart*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.

Zagorka Markov, Ph.D.; Angela Mesaroš-Živkov, M.A., Kikinda

EFFECTS OF SCHEDULED PHYSICAL ACTIVITY ON ANTHROPOMETRIC DIMENSIONS OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The paper analyzes the influence of scheduled physical activity on anthropometric dimensions of preschool children in preschool institution 'Dragoljub Udicki', in Kikinda. The experimental programme was conducted in two kindergartens and lasted for nine months. In kindergarten, 'Mickey' a model of disciplined, controlled

movement - physical exercise was carried out, and in kindergarten 'Blue Shag' a model of free and directional movement - mobility. Educational groups in kindergartens comprise the experimental group consisted of a total of 54 examinees. Physical education teachers daily performed scheduled and directed activities for 30 minutes designed for this group. The control group consisted of children from 16 other kindergartens PU 'Dragoljub Udicki', which made 332 respondents. In the control group, educators performed directed activities. The aim of this research was to determine whether scheduled and directed physical activities performed by physical education teachers have a positive impact on the anthropometric dimensions of preschool children. Based on the research results it could be concluded that scheduled physical education activities aimed at positively influencing the anthropometric dimensions of preschool children in the following indicators: body height, body mass, leg length, arm length, foot length, head circumference, mid head circumference, mid chest circumference, shoulder width, hip width, pelvic width, length of hand with finger, wrist diameter, the volume of the forearm, skin fold back, upper arm skin fold and abdominal skin fold

Key words: scheduled physical exercise, anthropometric dimensions, pre-school age children

Д-р Загорка Марков
М-р Ангела Месарош Живков
Кикинда

ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО УПРАЖНЕНИЯ НА АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ РАЗМЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В настоящей работе обсуждается влияние программированного физического упражнения на антропометрические размеры детей дошкольного возраста в Дошкольном учреждении «Драголюб Удицки» в Кикинде. Экспериментальная часть программы проходила в двух детских садах и продолжалась девять месяцев. В детском саду «Мики» проведена модель дисциплинированного, контролируемого движения - телесное упражнение, а в детском саду «Плави чуперак» модель свободного и целенаправленного движения - моторная игра. В состав экспериментальной группы включено 54- детей. Программированные целенаправленные активности в продолжении 30 минут ежедневно, проводили учителя физического воспитания. Контрольную группу сочиняли дети из 16 остальных детских садов Дошкольного учреждения «Драголюб Удицки» всего 332 детей. В контрольной группе целенаправленные активности проводили воспитатели. Целью настоящего исследования было подтвердить, оказывают ли положительное

влияние на антропометрические характеристики детей дошкольного возраста, программированные и целенаправленные активности физического воспитания которые проводят учителя физического воспитания. Полученные результаты исследования можно констатировать что программированные целенаправленные активности физического воспитания оказывают положительное влияние на антропометрические размеры детей дошкольного возраста и то следующие: высота тела, масса тела, длина ног, длина рук, длина ступни, объём головы, средний объём головы, средний объём груди, ширина плеч, ширина боков, ширина таза, длина кисти руки, диаметр ручного сустава, объём предплечья, кожная складка спины, кожная складка плечевой кости и кожная складка живота.

Опорные слова; программированное физическое упражнение, антропометрические размеры, дети дошкольного возраста

ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Резиме

Основна одлика савременог друштва је његово непрестано кретање, које изазива бројне промене у различитим подсистемима, превредновање функција постојећих институција и њихово саображавање актуелним потребама друштва. Реформе образовања су један од израза институционалног прилагођавања потребама промењеног друштвеног дискурса.

Еколошки начин мишљења и понашања обликује се кроз однос појединца према природној и друштвеној средини, а предшколски узраст представља право време за почетак прихватања и неговања еколошке културе. Еколошки садржаји и еколошке активности, као и пружање информација о неопходности заштите и унапређивања животне средине, без обзира на почетне тешкоће у њиховом усвајању, треба да се имплементирају у васпитни рад са децом предшколског узраста, како би се омогућило интегрисање еколошког васпитања са моралним васпитањем.

У раду се указује на потребу и значај екологизације васпитног процеса у предшколским установама и на значај еколошког аспекта школовања и усавршавања васпитачких кадрова. Рад нуди смернице за обликовање еколошког образовања васпитачких кадрова.

Кључне речи: еколошко образовање, образовање васпитача, еколошки поглед на свет, еколошка култура

Увод

У друштву знања које се формира, образовање има кључну развојну улогу за појединца и друштво. Институционализовано образовање се налази пред изазовом прилагођавања специфичним захтевима друштва, посебно захтевима за екологизацијом васпитно-образовног процеса и развијањем еколошке културе. Нова развојна стратегија образовања, заснована на новој парадигми погледа на свет, која укључује и еколошке етичке принципе, налази се пред изазовом

имплементирања еколошких садржаја и еколошких активности у све нивое институционализованог образовања, у циљу развијања свести о значају очувања биолошког оквира живота на планети Земљи и очувању биолошког и културног диверситета. Екологизација васпитно-образовног процеса подразумева: (а) примену елемената еколошког приступа у васпитно-образовном раду са школском популацијом и, нарочито, са најмлађим узрасним категоријама, као и у васпитном раду са популацијом деце у предшколским установама; (б) иновацију концепције иницијалног образовања и припреме будућих наставника и васпитача, која подразумева укључивање еколошких садржаја у студијске програме педагошких факултета и високих школа за васпитаче.

Екологија у предшколским установама

Прихватање смерница међународних стратегија о неопходности неговања еколошке свести укупне популације, а нарочито најмлађе, предшколским институцијама ставља у задатак васпитно деловање у циљу развијања поштовања према *животу*, прихватања спознаје о нужности штедне и подстицања жеље за укључивањем у конкретне акције еколошког карактера, које ће младим генерацијама приближити нову филозофију развоја утемељену на еколошким етичким принципима.

Увођењем основних елемената еколошког приступа у васпитно-образовни процес, као што су: неговање љубави према Другоме (човеку, друштву и природи), пружање знања о значају одржавања равнотеже у природи, као и развијање спремности да се активно учествује у промоцији и заштити еколошких вредности – васпитно-образовним институцијама се, заправо, пружа прилика да формирају еколошку културу нових генерација, од чијих активности ће у будућности зависити очување биолошке и културне разноврсности на планети Земљи. Посебан значај и одговорност у формирању еколошке културе, у хијерархијски организованом васпитно-образовном систему, припада оном елементу који им претходи, предшколским институцијама.

У Републици Србији, не постоји јединствен институционализовани модел еколошког васпитања, који се примењује у предшколским установама, али на локалном нивоу, у различитим деловима Републике постоји извештај број вртића који остварују добре резултате на плану еколошког васпитања. Постоје, дакле, извесна искуства у раду *еколошких вртића*: према резултатима истраживања из 2002. године, које је спровела Управа за заштиту животне околине у сарадњи са Министарством просвете и спорта (тим за предшколско и основношколско образовање), показало се да једна четвртина предшколских установа у Србији организује еколошке активности са предшколском децом. Постоји велико интересовање васпитача широм Србије да са децом обрађују еколошке садржаје (због континуираног вишегодишњег рада, као и постигнутих резултата и иновација на плану еколошке едукације најмлађих издваја се еколошки програм „Зелени путокази” који се од 1992. године по предлогу експертске групе за еколошку едука-

цију Министарства заштите животне средине Републике Србије, одвија у једном броју вртића на територији Републике). Притом је организовање васпитног рада са наглашеном еколошком тематиком усмеравано различитим оријентацијама: еколошком, оријентацијом ка заштити животне средине, оријентацијом ка хуманистичком разумевању ове проблематике. Постојање различитих оријентација довело је до разлика у концепцијама еколошких активности и садржаја, који се развијају и преносе у предшколским установама, чији резултати, иако парцијални, омогућују систематизовање основне базе преношених информација, метода развијања одређених модела понашања, као и анализирање ефеката постојеће праксе.

Према анализи Е. Каменова (2005), у дејим вртићима Републике Србије примењују се следећи програмски модели: (а) *Модела А*, у коме се промовише став да предшколској деци треба да се омогући неометано испољавање интересовања, а не да им се намећу одређени захтеви и области интересовања; (б) *Модел Б*, који садржи еколошке активности, еколошке циљеве и задатке; у оквиру овог модела припремљен је *Програм васпитања и образовања за заштиту животне средине деце предшколског и млађег школског узраста* под називом *Зелена планета*, у коме се налазе и методичка упутства за остваривање *Основе програма*, међутим, предшколски развојни тим Министарства просвете и спорта својевремено га није прихватио. Постојећа организација васпитног рада у предшколским установама, која укључује и еколошку димензију, ипак, омогућава заинтересованим истраживачима испитивање *живог ткива васпитавања савести* нових генерација и пружа довољно материјала за формирање базичног програма еколошког васпитања примењивог у предшколским установама, који би, истовремено, истакао и вредности нове филозофије живота и развоја друштва, утемељених на концепту одрживог развоја.

Еколошки аспекти школовања и усавршавања васпитача

Допринос васпитача успостављању новог етички заснованог односа према природи, друштву и другом човеку код деце у предшколским установама могућ је посредовањем еколошких знања, која ће остварити практичне импликације у понашању деце: развијањем еколошке свести и стварањем еколошке културе, као једне од димензија културе свакодневног живота. Формирање еколошке културе подразумева прихватање одређеног система вредности, међу којима су поштовање живота и одговорност за његов опстанак врхунске еколошке етичке вредности. Остваривање овог задатка пред васпитаче поставља захтеве да буду етичне и одговорне личности, еколошки образоване, у чијем начину живота се манифестују препознатљиве одлике еколошке културе. Неопходно је, стога, да у институционализованој образовној припреми будућих васпитача значајно место добију еколошки садржаји.

Избор еколошких предмета и еколошких садржаја и начин њиховог укључивања на различите нивое институционализованог образовања, међутим, пока-

зују бројне недостатке, што отежава процес формирања еколошке културе учесника васпитно-образовног процеса. Недостаци су следећи:

- не постоји јасна концепција, план и систем остваривања активности у циљу екологизације васпитно-образовног процеса;
- екологизација васпитно-образовног процеса се из педагошког угла редукује на припрему и увођење посебне методике којом би се стицала еколошка култура, а која је намењена припреми васпитачких и наставничких кадрова, што релативизује потребу и значај екологизације целокупног васпитно-образовног процеса, коју треба разумети као инкорпорирање еколошких знања и еколошких вредности у садржаје постојећих наставних предмета, као и увођење нових наставних предмета како би се усвојила главна парадигма новог погледа на свет;
- основа новог погледа на свет, коју чини „сазнање да човек мора да живи са другима, уз друге и за друге (будуће генерације) уз оптимизацију деловања са природом“ (Милтојевић, 2004: 121), ствара посебну социо-културну реалност, тј. еколошку сферу утемељену на еколошким знањима само уколико је промовисана на свим нивоима институционализованог система образовања и васпитања, посебно у предшколским установама што ће омогућити да нове генерације своју будућност граде на квалитативно другачијим вредностима.

Аутори који су се бавили анализирањем еколошког рада на нашим универзитетима, а посебно на учитељским и педагошким факултетима, сматрају да еколошко образовање има маргиналну улогу: (а) Еколошки садржаји нису у довољној мери заступљени у студијским програмима на факултетима; (б) у студијским програмима појединих учитељских факултета се налазе предмети повезани са упознавањем околине, као и предмет *Социјална екологија*, затим предмети *Екологија*, *Екологија са заштитом животне средине*, *Еколошко васпитање*, али они најчешће имају статус изборног курса или изборног предмета.

Недовољна заступљеност еколошких садржаја на учитељским и педагошким факултетима упућује на закључак да еколошка свест активних генерација учитеља и васпитача, као и генерација које се сада припремају за ове позиве није резултат систематизоване понуде еколошког образовања унутар институционализованог образовања, већ је резултат других извора формирања базе еколошких знања, пре свега медија.

Припрема будућих васпитача, према важећим студијским програмима, не пружа одговарајуће еколошко образовање, образовање за заштиту животну средине, као и образовање за одрживи развој, што захтева нов приступ у стварању концепције еколошког образовања.¹ У трагању за одговарајућим приступом у

¹ Стварање нове концепције еколошког образовања учитеља и васпитача започето је на Педагошком факултету у Јагодини. У новим студијским плановима на овом факултету, који се примењују од школске 2008/09. године, уважен је значај еколошке едукације и уведена је нова група еколошких предмета, као изборних, на свим нивоима студија и то: *Екологија* (смер учитељи); *Зелени путекази* (смер предшколски васпитачи и смер домски васпитачи);

обликовању еколошког образовања васпитачких кадрова, многи аутори решење налазе у искуствима земаља из окружења, где се ова проблематика промишља у правцу развоја система еколошког образовања и изграђивања јединствене концепције еколошког образовања различитих профила наставника (Клеменовић, 2005: 453), што у практичном смислу представља увођење заједничких обавезних и посебних изборних наставних предмета код постојећих профила наставничких кадрова, као и васпитачких кадрова. Ако је основни циљ еколошког образовања формирање позитивног става према природи, друштвеној средини коју је изградио човек, посебном локалитету, земљи и њеној култури, онда „то подразумева да сваки програм стручног усавршавања из ове области треба да садржи курс екологије човека и упознавања са бригом о непосредној животној средини, затим питања животне средине у предметним студијама која се односе на природу, животну средину и социјалне студије, као и методичка знања“ (Брун, 2001: 128). Ове смернице су, заправо, валидне смернице пројектовања будућег система професионалног развоја и стручног усавршавања наставника и васпитача.

Уколико се постигне консензус о јединственом концепту стратегије образовања васпитача, чији би један од циљева био и јачање еколошког аспекта, то подразумева увођење следећих промена у припреми будућих васпитача: (а) укључивање *Увода у екологију*, као обавезног предмета у студијским програмима за васпитачке смерове; (б) укључивање више изборних предмета еколошке садржине, на различитим годинама студија: *Еколошка култура*, *Социјална екологија*, *Еколошка политика*, *Образовање за заштиту животне средине*; (в) укључивање *Образовања за одрживи развој*, као изборног предмета усмерења на мастер студијама; (г) оспособљавање васпитача за истраживачки рад у области екологије.

Садржај предмета *Увод у екологију* и његова програмско-методска реализација, представљају веома осетљив и важан део образовне припреме будућих васпитача. У овом раду се представља интегрална верзија садржаја предмета *Увод у екологију*, који би студентима, будућим васпитачима пружила одговарајућа знања и подстицаје за бављење еколошком проблематиком:

Садржај

Наука будућности – наука о опстанку
Оквир живота
Дом живих бића
Животни фактори – ткачнице живота
Подела еколошких фактора
Абиотички фактори
Биотички фактори
Антропогени фактор

Одрживи развој и животна средина (мастер студије, смер учитељи), као и *Образовање за одрживи развој* (мастер студије, смер предшколски васпитачи).

Низ подсистема: *јединка, популација, бројност и густина популације, распоред популације, наталитет и морталитет, раст популације*

Животна заједница – биоценоза

Животно станиште – биотоп

Екосистем – јединство биотопа и биоценозе

Произвођачи, потрошачи и разлагачи

Биосфера

Све живо ужива исти ваздух

Вода – крвоток Земље

Земљиште – компонента животне средине

Србија – земља очуване природе

Чувати и сачувати природна добра

Национални паркови Србије

Остала заштићена природна добра

Природне реткости

Бонтон у природи

Организован систем праћења стања животне средине-Биомониторинг

Практични рад

Увод у посматрање природе

Еколошки дневник – еколошка свеска и блок за цртање

Лупа, микроскоп

Природњачки кутак у вртићу

Трагови у природи – *Не пада снег да покрије брег*

Зељасте биљке и гљиве

Сушење, пресовање – хербаријум

Гљиве

Дрвеће

Годови

Шишарке, плодови и семење

Пелцери

Отисци листа и нерватуре

Живот у воденој средини

Живот и бари

Акваријум

Посматрање птица

Птице селице

Сакупљање пера; хранилице; гнезда;

Посматрање инсеката и других бескичмењака

Пужеви

Живот у шумској стељи

Кишне глисте

Гајење лептира
Паукова мрежа
Посматрање сисара и других кичмењака
Трагови активности

Фенологија

Септембар – *Сакупљање опалог лишћа и плодова, Замириса печени кестен, Сви се спремамо за зиму.*

Октобар – *Јесен у нашем граду (сеоба птица, временске промене у јесен и дарови јесени) кестен, жир, шишарке – фигуре животиња и импровизација листопадне шуме; радови на пољу у касну јесен; Шта је компост.*

Новембар – *(постављање хранилице за птице), Еколошке заповести.*

Децембар – *(временске промене, птице станарице, припреме за Нову годину, набавка јелке са бусеном, прављење маски и украса од природног материјала) Зима, зима е па шта је, Упознавање са животињама са полова.*

Јануар – *(Агрегатна стања – пахуља на длану, како се животиње штите од хладноће, мислимо на биљке под снегом).*

Фебруар – *(Шетња до најближег парка – загађење ваздуха из димњака и издувним гасовима аутомобила).*

Март – *У сусрет пролећу; природа се буди у дворишту, парку, шуми, Весници пролећа – висibaba, љубичица, кукурек, јагорчевина, бабино уво... Дечје песмице о пролећу наших познатих аутора Д. Ерић, М. Тешић; У природи је све повезано – схватање повезаности живе и неживе природе кроз оглед са клијањем семена у различитим условим значај светлости, воде, температуре и земљишта за раст биљке). Обележавање Светског дана шума – 21. март.*

Април – *Истражујемо двориште и његове невидљиве станаре; Које врсте дрвенастих и зељастих биљака расту у околини вртића, именовање и описивање уз уочавање разлика): Прво поврће и салата из пластеника; У здравој средини, здрави људи, како изгледа уређени парк, а како депонија; Климатске промене; Зашто су нестали велики гмизавци.*

Мај – *Зов Сунца (Откопавање отпадака закопаних пре 6 месеци да видимо шта се десило са органским, а шта са неорганским отпадом), Заједничко брање, коприве, нане, маслачка. Спремање пите, салате и сокова од убраних биљака), Филм Авантуре биљака: Везе биљака и инсеката, Мајска трпеза: Свеже воће и поврће највреднија храна, Игра: Витаминска азбука: препознавање и именовање*

воћа и поврћа са слајда или уживо, Нацртајмо трешњу, јагоду, шаргарепу, зелену салату...

Јун – Ближи се ближи лето; *Вода мора да се штеди; Било где да си чувај здравље природе.*

5. Јун – обележавање Светског дана заштите животне средине кроз прављење одговарајућег плаката.

Реализација предложеног програмског садржаја студентима, будућим васпитачима, би омогућила да се на одговарајући начин припремају за осмишљавање еколошких активности у раду са децом у предшколској установи.

Уместо закључка

Укључивање еколошког образовања у студијске програме образовних институција које едукују васпитаче отвара могућност имплементирања принципа планетарног хуманизма, као етичких принципа у институционализовани образовни процес. Принципи планетарног хуманизма, међу којима посебан значај има принцип успостављања складног односа између друштва и природе у циљу очувања биолошког оквира живота, истичу обавезу садашњих генерација према будућим генерацијама, обавезу да очувају и побољшају планетарно окружење. Прихватање и неговање планетарног хуманизма претпоставља заједнички напор свих друштава на глобалном нивоу, као и свих подсистема друштва, нарочито – васпитно-образовног подсистема.

Програм еколошког образовања намењен едукацији будућих васпитача треба да оствари следеће циљеве: (а) да пружи релевантна еколошка знања; (б) да развија еколошку свест; (в) да негује еколошку културу; (г) да подстиче ангажовање у еколошким покретима, који могу да остваре утицај на креирање развојних стратегија друштва.

Литература

- Гордана Брун, Војислав Васић, Биљана Гачановић, Радивоје Мандић, Вера Матановић, Мирјана Скенцић и Олга Стаматовић (1995): *Зелени путокази – приручник за еколошко образовање васпитача.*
- Добрица Ерић, Душан Петричић (1991): *Еколошки буквар*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Зборник радова (2005): *Заштита радне и животне средине у систему националног и европског образовања*, Факултет заштите на раду, Ниш – Међународни независни еколошко политиколошки универзитет, Москва.
- Каменов Емил и сарадници (2006): *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Коковић Драган (1994): *Социологија образовања*, Матица српска, Нови Сад.

Милтојевић Весна (2004): „Екологизација васпитно-образовног процеса као услов развоја мултикултуралности на Балкану“. У: *Модели културне политике у условима мултикултурних друштава на Балкану и евроинтеграционих процеса*, приредили Љубиша Митровић, Драгољуб Б. Ђорђевић и Драган Тодоровић. Филозофски факултет, Институт за социологију, Ниш.

Цифрић И. (1989): *Социјална екологија, прилози заснивању дисциплине*, Глобус, Загреб.

Vesna Trifunović, Ph.D., Svetlana Ćurčić, Ph.D., Jagodina

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Summary

The main feature of modern society is its constant motion caused by numerous changes in various subsystems, functions, revaluation of existing institutions and their conformity with current needs of society. Education reform is one of the expressions of institutional adaptation to the needs of the applied social discourse. Ecological thought and behavior is shaping through the relationship of the individual towards natural and social environment, and pre-school age is the right time to start accepting and nurturing ecological culture. Ecological features and ecological activities, as well as providing information about the necessity of protecting and improving the environment, regardless of the initial difficulties in their adoption, should be implemented in educational work with children of preschool age in order to enable the integration of environmental and moral education.

The paper points out the need and importance of implementing ecology into educational process in preschool institutions and the importance of environmental aspects of education and training future educators. The paper offers guidance for shaping environmental education for future educators.

Key words: environmental education, education, educators, environmental view of the world, ecological culture

Д-р Весна Трифунович Д-р Светлана Ћурчич Ягодина

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме

Основной характеристикой современного общества является его непрерывное движение, вызывающее многие изменения в разных подсистемах, из-

менение функций современных учреждений и их приспособление актуальным потребностям общества. Реформы образования являются одним из форм приспособления учреждений потребностям трансформированного общественного контекста.

Экологический образ мышления и поведения формируется через отношение отдельного человека к природе и общественной среде, а дети дошкольного возраста представляют оптимальный период для начала принятия и развития экологической культуры. Экологические содержания и экологические активности как и информации о необходимости охраны и развития окружающей среды, несмотря на начальные трудности в их усвоении, нужно включить в воспитательную работу и практику с детьми дошкольного возраста и таким образом соединить экологическое воспитание с моральным.

В настоящей работе авторы указывают на отребность и значение экологизации воспитательного процесса в дошкольных учреждениях и на значение экологического аспекта в образовании и повышении квалификации воспитателей. В работе авторы предлагают направления для оформления экологического образования воспитательских кадров.

Опорные слова: экологическое образование, образование воспитателей, экологическое мировоззрение, экологическая культура

UDK 316.356.2(497.16)''1918/1941''

UDK 316.662-052(497.16)''1918/1941''

UDK 37.032-055.2(497.16)''1918/1941''

UDK 305-055.2(496.16)''1918/1941''

Др Анђелка Булатовић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Прегледни чланак
Нови Сад Примљен: 6. V 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 7–8, p. 659–668.

ПОЛОЖАЈ И ВАСПИТАЊЕ ЦРНОГОРКЕ У ПОРОДИЦИ (1918-1941)

Резиме

Рад представља анализу положаја и васпитања Црногорке у породици у периоду између два светска рата. Иако је црногорско друштво полако прихватало модернија схватања о улози жене, не треба занемарити чињеницу да је сељаштво преовладало. Све до најновијег времена црногорско село је претежно било сродничка, родовска-братственичка и племенска заједница. Због тога је и добијало име по презимену породице које су га основале и чији су потомци у њему живели. Село се споро мијењало, љубоморно чувајући своје навике и обичаје. И поред тога што се варошка жена разликује од сеоске, по средини из које је потекла, она се мало разликује од ње по судбини. Но, иако је у сукобу традиције и иновације, у неким већим градовима Црне Горе, модерно однело превагу, црногорско село је остало верно старим, патријархалним нормама.

Кључне ријечи: жена, васпитање и образовање, положај, породица

Увод

Једно од централних места у развоју људског друштва заузима породица, а у њој жена као репродукциони носилац, као људско биће које рађањем обезбеђује продужетак људске врсте. Жена је основна карика у животу сваког народа. На њој заиста почива сав живот породице, или, како кажу Црногорци „не стоји дом на земљи, но на жени”. Но, посматрајући друштвену еволуцију од најстаријих времена до данас и у тој еволуцији женин положај према мушкарцу, долазимо до констатације да је жена у односу према мушкарцу стално у подређеном

положају. Ова подређеност је час већа, час мања, али је сусрећемо у свим епохама и безмало код свих народа. Тежња мушкарца да доминира над женом веома је стара тема. Гдје су узроци и коријени такве тежње? То се питање уосталом поставља већ одавно, и на њега су дати различити одговори у разним епохама. Коријени се можда могу наћи и у библијској поруци која каже да је Бог стварајући свијет за шест дана створио човјека (мушкарца) „управо” шести дан. На крају свог „стваралачког” заноса, можда већ „уморан” и у журби да оде на одмор тог седмог дана заборавио је да му створи жену. Библијска метафора о стварању жене од Адамовог ребра може да значи да је она ту накнадно пристигла, случајно, јер Адам није нашао „друга за себе” међу „земаљским звијерима и небеским птицама”. Стварање света је, дакле, могло да се заврши и без ње, али је жена неизбежна у „божјем” поретку ствари и света.

Црногорка у сеоској породици

У црногорском селу појам *кућа* означава више породицу или братство него простор за становање. Сеоска кућа у Црној Гори имала је свој тип. Била је прилагођена географском простору (приморској, крашкој, брдско-планинској или шумској зони). Од почетка XX века могле су се уочити укусно озидане куће од камена у Приморју и на красу и пажљиво изграђене брвнаре, а понегде и двоспратне куле од камена покривне сламом или даском. Овакве стамбене грађевине биле су окружене привредно-економским зградама које су допуњавале природни пејзаж. У кући је постојала једна велика соба и једна већа просторија у којој је на огњишту горела ватра. Огњиште је представљало најважнији део сеоске куће, око њега се окупљала породица, ту се седело, разговарало; ту су се доносиле најважније одлуке. На том месту одвијао се целокупни породични друштвени живот. Са променом политичких прилика, крајем XIX и почетком XX вијека, међутим, мења се и у црногорском селу друштвени положај човека и облик и изглед куће за становање. Водило се рачуна о градњи од које се кућа подизала, о распореду просторија за становање, о њиховој опреми, о покућству и начину живота уопште. Када је почела планска изградња кућа, тако се добијало и више простора, а самим тим се повећала и њихова удобност.

На породичним и другим састанцима стицала се колективна мудрост која се темељила на усменом народном стваралаштву. Окосницу је чинило повезивање кроз предавања, савременост, са дубином историјске прошлости. Кроз овакво повезивање историјске прошлости са садашњошћу, урезивала су се у памћење сазнања о својим прецима и до двадесетак генерација уназад, о домаћој самородној династији, о својој земљи и борби за слободу, о задужбинама, правди, поштењу, самопожртовању, храбрости. Изграђиван је лични и национални понос, јунаштво, љубав за слободу. У свим раздобљима посебну пажњу у црногорском селу привлачио је стил живота. Његову основу је чинила тежња да се моралом и духом издигне изнад материјалне биједи у којој се углавном живело. Покољења су у том смислу васпитавана на високој етичкој, патријархалној

култури, која су смењујући се потомству преносила искуства и тековина свога времена, па се може сматрати да се тако ток живота није никад прекидао. Према томе, село Црне Горе у међуратном периоду било је чувар традиције, патријархалне културе и конзервативизма, па се споро и мењало. Живот се заснивао на наслеђеним обичајима, а ту је улога жене била изузетно важна.

Рођење женског детета међу сељаштвом у Црној Гори у међуратном периоду сматрало се за породичну несрећу. Женско дете које је сматрано туђом вечером мање је жељено од мушког. За женско дете се говорило да је само привремено код родитеља, јер ће после удаје поћи у другу кућу. Отуда је, превасходно циљ брака на селу био мушко дијете, тако да је за жену са села најубитачније ако не оставља мушко дете, јер се то сматрало као „гнев божији и проклетство”. Дочекана, на самом рођењу као „туђа кост” или „туђа кућа”, женско дете је све до удаје у подређеном положају у односу на мушко. Неријетко, особито у крајевима гдје су се патријархални односи дуже одржали, мушкој дјечи се даје чак и боља храна. У породичној заједници у црногорском селу стицала су се знања од малих ногу и у породичном васпитању изграђивале норме моралних вредности које су битно утицале на целокупни начин живота. Свему томе основу је давало домаће васпитање које је појединца повезивало са заједницом и исказивало бригу заједнице о појединцу. Норме домаћег васпитања биле су мерило за највећу вредност.

На подручју целе Црне Горе сељаштво првенствено школује мушку дјецу, јер је, по мишљењу родитеља, основи задатак женске дјеце удаја и добијање потомства. За велики број женске дјеце на селу, родитељска кућа је такође била једина школа, а неписмена мајка једини учитељ који их је спремао за велики, најтежи, али и најсветлији позив – позив мајке и домаћице. Све до удаје женско дете било је у потчињеном положају. Већ од своје треће године девојчица на селу почиње да привређује домаћинству, чувајући стоку, превасходно у инокосним домаћинствима, како би родитељи обављали теже пољопривредне послове на свом посједу или у надници. Од седме године девојчицу на селу почињу да укључују и у пољске радове – сетву, косидбу, жетву и сл. У сеоској кући, девојка је имала обавезу да се стара за чистоћу дворишта и вођење домаћинства уколико је мајка превише заузета. Будући да су ријетко завршавале основну школу, девојчице са села су, поготово ријетко напуштале село ради даљег школовања, тако да оне нијесу напуштале посао започет у седмој години. То је све оставило дубоки траг на њихов живот.

На живот сеоских девојака у Црној Гори дубок траг нису остављали само срп и мотика, већ и период пубертета, и то много више него на варошке девојке. Углавном нешколоване, растући поред мајке која је сматрала срамним да са својом девојчицом прича о менструацији и значају личне хигијене током њеног трајања, девојчице на селу су улазиле потпуно неприпремљене у период девојаштва. За родитеље је, сазнање да је женско дијете постало девојка, с једне стране значило да њу сада „треба пазити”, што је обично спровођено забраном да она сама иде у поље, да се сама удаљава од куће или да тражи вршњаке мушкарце да се игра са њима. С друге стране, девојка, међутим, почиње да се љепше и

чистије одева, а отпочиње и спремање девојачких дарова за удају. Зато је почетак девојаштва и почетак знатно већих издатака за сеоску кућу.

Када је реч о девојаштву, битно је, такође, истаћи да стварни почетак девојаштва не зависи само од биолошке зрелости која се обично јавља у 14. и 15. години, већ и од тога колико у породици има женске деце, да ли су она старија и да ли су све старије девојке удате. У неким крајевима, пак, и од тога да ли има старије и нежењене браће. Да би се девојка боље и лакше удала за њу се морало чути, њу су морали видети. Стога су били најзначајнији сеоски вашари, који су за девојку били и разонода и забава. Међутим, још увек је задржан обичај да кандидати за женидбу или удадбу не учествују тада у одлучивању у избору свог будућег брачног партнера.

Жена удајом долази у дом, као што је то и раније практиковала, само са особиним. Брак се склапао из практичног, тј. економског разлога, из тежње за добијањем дјете која би продужила лозу. На тај начин сељак је добијао одмену и помоћ у раду, а у старости некога ко ће о њему бринути. Према томе, жена се у сеоској народној маси узима, не да постане друг свога мужа, већ „да он од ње извуче корист”: да му рађа децу међу којом мора бити и мушко; да му роди и да му буде природна наслада. Само жена која испуњава ове услове сматра се за праву жену; само се таква жена „трпи и чува”, иначе бива отјерана или се поред ње може довести друга која ће задовољити народне појмове о жени (Ђорђевић, 1984: 221–230). Породични живот у црногорском селу одвијао се у складу са друштвеним и моралним нормама патријархалног схватања света. Свака породица је имала домаћина који је водио бригу о свим пословима. Укућани су поштовали домаћинovu вољу све докле је радио у складу са начелима традиционалног породичног живота и водио рачуна о угледу породице. Послови су обављани договором, заједнички, у оквиру породичне заједнице и удруживањем са сусједима (моба).

Током целог живота жена је била подређена мушкарцу, како прије тако и после удаје. Жена је као и мушкарац обављала све послове у пољу. Нарочито су били тешки дани у тзв. „шпиц сезони”– окопавање усјева, жетва, берба итд. Осим што се привредним радовима све чешће налазила уз мужа, жена је обављала и све послове у домаћинству (прала, кувала и сл.) и у штали око стоке, као и све послове око подизања дјете. Тешко је рећи да ли је за жену био тежи посао у пољу или у кући. Веш се ручно прао, вода се доносила са бунара, или извора који су негдје удаљени од куће итд. Целокупна брига око подизања дјете била је препушта жени, најчешће без љекарског надзора. Наиме, тежак рад у домаћинству називао се женски посао.

У Црној Гори жене су морале да пољубе руку сваком мушкарцу чим почне да носи оружје, без обзира што је могао бити и млађи од њих. Сматрајући да је жена дужна да слуша и служи мужа, да му рађа и његује дјецу, мушкарци су сеоској породици на различите начине настојали да обезбједе покорност своје жене. Свој ауторитет, веома често одржава изузетно грубим односом, и то већ од почетка брачног живота. И док је грубост мужа према жени уобичајена, ис-

казивање „нежности” било је срамотно. Чврсти систем вредности патријархалне породице у Црној Гори, вековним уобличињем моралног профила жене, учинило је да жена „остане резервисана и дискретна”, да не очекује нежност од мужа, али ни да му је пружа. Често, чак и неколико година послје удаје жена није смела мужа ословити именом.

Потчињеност жене на селу мужу, који је био њен „старјешина” и „господар“, осим у кући била је очита и у ретким приликама, када су излазили заједно ван куће. У тој прилици човјек увек иде напред, а жена одстрага. Понегде жена није смела да сједи са мужем за трпезом, већ је морала да га двори и служи. Мушкарац је имао право на неверство, а жена не. Живјећи у великој породици (са мужем, свекром, свекрвом, можда и деверима и јетрвама) млада је била свима подређена. У ранија времена сеоска жена била је заостала, сујеверна и са скученим видицима. Она није знала ништа даље од свакодневних дужности и обавеза; живела је по прастарим обичајима и сматрала гријехом њихово нарушавање. Пошто је била празновјерна, она се тешко прилагођавала другачијим условима живота. Жена није учествовала ни у каквим друштвеним облицима рада у селу (којих је иначе било мало), нити је имала право гласа. Без елементарног знања о хигијени куће, као и о личној хигијени, непросвијеђена сељанка је подложна бројним празновјерицама, погрешним и штетним обичајима, чиме је на најнепосреднији начин уништавала и своје здравље.

С обзиром на то да је жена на селу до самог порођаја радила „као и прије”, нијесу били ријетки случајеви да се она породи и на њиви, на путу и сл. Често се порађала и сама у штали, међу стоком. Пупчана врпца се обично пресејцала српом, извађеним испод стрехе амбара, док су бебине прве пелене често биле прве крпе које се нађу при руци. Здравље сељанке нарушавали су више него неусловни порођаји бројни и нестручно изведени абортуси (побачаји) који су углавном вршени код за то „чувених” жена у селу, па чак и самостално. Међутим, нису били ретки случајеви да су се такви побачаји завршавали смрћу породице.

Неписмена и непросвијеђена сеоска жена на подручју Црне Горе, у међуратном периоду, која је некад због тога и живот губила, била је носилац духовног живота у породици, а не њен „писменији и просвјеђени муж”. Везана за кућу много више од мужа, она је била чувар народне медицине, ризнице предрасуда, празновјерица, нечистих сила. Она је одржавала народну традицију. Спроводи обичаје и у њих слијепо вјерује, чиме је, у ствари, највјернији заштитник формалне стране религије „која код простијег свијета често замењује и саму вјеру”. Скоро сва важнија питања која се односе на његу и васпитање дјетета, будућег човјека, која траже велика физичка и психичка напрезања, такође су у надлежности жене – мајке. Но, како је жена била неписмена и непросвјеђена, то је она у овом послу полазила превасходно од себе и своје породице, па се дете васпитавало „у духу својих родитеља”. Детету је мајка настојала да улије све погледе које има она, односно које има кућа.

После Првог светског рата на подручју Црне Горе долази све више до разбијања породичне задруге за што се углавном кривица жена, а не мушкарац. Да-

кле, и овом приликом жена је осуђивана, „јер је упропастила нешто што је било добро и за то је треба казнити“. Управо су нови услови, створени убрзаним продирањем капитализма на село, натерали жену да ради у корист своје породице, али они нијесу узимани у обзир. Друштвени економски положај жене Црне Горе ни у инокосној сеоској породици није се битније разликовао од оног у задрузи, иако се она као привредни субјект потпуно изједначила са мужем. Жена је, и даље била потпуно подређена мужу и изложена његовим грубостима.

Због огромних људских жртава у току Првог свјетског рата, село у Црној Гори је било препуно удовица, на чија плећа се заувјек свалио терет вођења домаћинства. У нарочито тешком економском положају налазиле су се удовице у ситним, инокосним домаћинствима, особито оне са већим бројем ситне дјеце. Њихов друштвено-економски положај био је специфичан у односу на остале жене. Без мужа, најспособније радне снаге, који је својим радом изван газдинства обезбјеђивао неопходне додатне приходе, оне нијесу често биле у могућности да на малом посједу и са скромним живим и мртвим пољопривредним инвентаром, и још са недовољним бројем радним руку, обезбеди ни најнужније потребе исхране. Поред економских, удовице су се суочавале и са другим тешкоћама. Без довољно ауторитета оног који је имао муж – отац, оне су наилазиле и на тешкоће у васпитању, поготово мушке дјеце. Свакако, положај удовице, која је после мужевљеве смрти остала да живи у инокосној породици, нешто је другачији од положаја удовице у задружној породици. Наиме, она постаје старјешина и једини „господар“ у кући. Но, таква удовица је била под надзором мужевљевог братства које јој је помагало и штитило је. У кућама, задругама, гдје је удовица била заједно са свекром, свекром или пак са дјеверима, па чак и стричевима покојног мужа, њен положај је свакако сложенији, а тиме и знатно тежи, поготово ако је то млада жена и са ситном дјецом. О својој малољетној дјечи брине се мајка – удовица, под надзором старатеља. Тамо гдје има домаћин куће, он је по закону помоћник старатељ. На овај начин удовица врши родитељску власт над својом дјецом и на тај начин оживљава очинску власт, с тим што је њена власт ипак слабијег интензитета од очеве, јер она ту власт врши под надзором помоћника – старатеља.

Живјећи у таквим приликама, уопштено гледајући, може се закључити да је сеоска жена на подручју Црне Горе, у истраживаном периоду, била страшно заостала у образовном, културном, економском, хигијенском и привредном погледу. Она не зна даље од свога села, од живота у њему и од својих свакодневних дужности, које се не разликују много од дужности њених прабаба. Она живи у пуној примитивности, по старим обичајима, а њихово кварење сматрано је гријехом. Дјеца јој се рађају, подижу и васпитавају по тим обичајима, па се зато, ван села, осјећају депласирано; треба им много времена да се прилагоде другим приликама, иако су „од природе бистра и окретна“. Она је неумјешна за сваки други посао ван њеног обичног и у невољи се тешко сналази. Кад јој умре муж, уколико живи сама са дјецом, у инокосној породици, имање јој се распе, кућа ослаби и док јој не стигну мушка дјеца за посао страшно се мучи. У таквим приликама,

само понека сељанка прихвати мушки улогу свога мужа, да очува имање и одржи кућу. На такве жене се у народу гледало са дивљењем и уважавањем, и понекад су их у народу звали јунакињама – женама.

Црногорка у грађанској (варошкој) породици

Продором капиталистичких односа у Црној Гори крајем XIX вијека дошло је до развоја индустрије, заната, трговине и других привредних дјелатности. Центри поменутих привредних дјелатности били су градови. Живот сељака био је под све већим утицајем индустријске производње која је својим јефтиним производима утицала на уништење ручне производње, којом су углавном подмириване потребе живота на селу. Продирање индустријских производа на село утицало је на гашење многих заната. То је значајно условљавало и мењање живота сељака који су се све више „индивидуализирали” пропадањем старих патријархалних задруга, заснованих на крвном сродству и унутрашњој подјели рада (Чубриловић, 1929: 547–548). Сељак је све више постајао завистан од „градске производње”. Тежећи да свој положај приближи положају варошког становништва, сељаци мигрирају у град, што су поједини савремени аутори, без основа, третирали као „моралну кризу села” (Ђоновић, 1920).

Градови (вароши) и живот у њима, развијали су се сасвим под другим условима него села. Но, иако се варошка жена разликује од сеоске, по средини из које је потекла, она се мало разликује од ње по судбини. Њен живот у међуратном периоду, па и касније, није био нимало завидан. Женска деца у варошима су исто као и сеоска одвајана од свјета и остајала у потпуности проста. Школовање женске јеце сматрано је непотребним. Само су мушка деца имала привилегију на писменост. Што су женска деца старија, то се све више одвајају од саобраћаја са свијетом. Дакле, живот им је бивао све тежи. Женску децу су родитељи учили да буду скромна, да се покоравају туђој вољи, да рано устају, а касно лијежу, да угађају свој мушкој, а нарочито старијој „чељади”. Мајке су их оспособљавале за ручне радове и кућне послове. У већини случајева, родитељи су их удавали без питања, за људе које не познају, често из других вароши које никад нијесу ни виделе.

Ни варошка жена се не узима да постане друг свом мужу, већ као и сеоска из сасвим других разлога. Деца нису главни циљ брака, али је добро ако их има, да наставе домаћи култ и да буду одмјена и потпора у старости. Уколико их нема, не сматра се за тако велику несрећу као по селима. Много деце се не жели јер „задају много бриге и трошкова” (Ђорђевић, 1984: 97). Тако је на примјер први разлог за узимање жене у варошима био економске и практичне природе. Мушкарац је очекивао од жене да ради, спрема храну, одржава чистоћу у кући, води бригу о одјећи, а уз то да буде покорна и одана. И то није све – жена мора да слуша све старије у мужевљевој кући и да им све угађа. Жена се, дакле, тражила као „радна снага” и „економска потреба”. Најзад, жена се узима и да задовољи природне потребе човјека, да му буде наслада и уживање. Женино невјерство

кажњавано је врло строго. Варошкој жени, као и сеоској, људи не поклањају много пажње. Ретко их питају могу ли да раде, јесу ли здраве, да ли им треба нешто и сл. и оне морају остати у својој пуној снази „макар и пропале”. Људи који би показивали њежност према женама, у селима били су презрени, док су у варошима исмијавани. Муж је и даље власник свих породичних средстава, а самим тим и одлучујући фактор у односима међу члановима породице. Такав однос указује на висок степен утицаја традиционалних садржаја. Одвојена од свијета, неподизана и неупућивана ни са једне стране варошка жена је остала врло назадна. Сем кућних послова она „ништа више не зна”. Како не зна ништа од послова свога мужа, после његове смрти „све пође наопако”. Међутим, исто као на селу, тако се и у варошима нађе понека јунак – жена која разумно умије да преузме мужевљево улогу. И у варошима се такве жене много цене.

У поменутом периоду се, међутим, појављују и жене – раднице (запослене жене). Наиме, долазећи из села у град, девојке су прихватале послове за које су биле „предодређене” – радиле су у домаћинству као кућне помоћнице, у текстилној индустрији и занатству. Оне су још на селу, код својих кућа плеле, ткале, везле, крпиле, тако да су своју умешност примјењивале у новој средини. Тај број је био доста мали. Наднице које су добијале за осмочасовно радно вријеме биле су толико мале да нису успевале да обезбеде ни егзистенцијални минимум. Зато су својевољно продужавале радно вријеме са 8 на 10 (и више) сати. Међутим, ни то није било довољно за обезбјеђивање егзистенцијалног минимума. Из поменутих разлога жене – раднице укључују се у борбу за побољшање свог економског положаја. Запослена жена је додатно трошила енергију и на кућне послове. Како је и она била запослена, тј. имала свој новац, то је у далеко мањој мјери важило правило да је муж власник свих породичних средстава.

Најбољи економски положај у породици и друштву уопште на југословенском подручју, самим тим и на подручју Црне Горе, имале су тзв. грађанке. Као супруге или кћери богатих адвоката, љекара, професора, банкара, индустријалаца, биле су лишене материјалних проблема, будући да су многе путовале или боравиле у европским престоницама. Оне су међу првима прихватиле западњачке утицаје, који су заплуснули патријархалну црногорску средину. Таква жена је раскинула везе са начином живота и са идејама сеоских и варошких жена, и окренула се новом животу у којем се стара да буде не само жена, већ и паметна мајка, разумна домаћица и користан члан друштва.

Закључна разматрања

Положај и васпитање Црногорке у посматраном периоду били су карактеристични по њеној подређеној улози у патријархалном друштву. Њен положај како у сеоској тако и у варошкој породици није био лаган, мада знатно бољи него у претходном стољећу. Наиме, у савременом црногорском друштву десиле су се корените промене, које су измениле традиционалне начине понашања и мишљења. Ипак, видљиво је да све то није било довољно да се улога жене у по-

родиници и друштву темељитије измени. Социјалистичке идеје о ослобођењу жене као људског бића од патријархалне стеге у породици и друштву Црногорке су покушале да остваре пред Други светски рат у побуни против ондашњег система, у којем су њихова економска и грађанска права била ограничена, док политичких и појединих грађанских права нису ни имале. Својим учешћем у привреди, школовању и описмењавању у међуратном периоду, жена је мењала свој положај и кидала окоштале форме друштва. Улазећи у нове сфере друштва жена је представљала нови реалан социјални фактор на који се друштво ослањало у свом развоју и који је морало на савременији начин вредновати.

Литература

- Влаховић, П. (1997): „Црногорско село у прве две деценије XX века”, у: *Мојковачка операција 1915. и 1916.* Београд: Институт за савремену историју.
- Вујачић, В. (1977): *Трансформација патријархалне породице у Црној Гори.* Београд: Слово љубве.
- Вујовић, Д. (1976): „Црна Гора у Југославији (1918–1941)”, у: *Црна Гора.* Београд: Књижевне новине.
- Ђорђевић, Т. (1984): *Наш народни живот*, том I–IV. Београд: Просвјета.
- Исић, М. (1995): *Селаштво у Србији 1918–1925.* Београд: Институт за новију историју Србије.
- Историја Црне Горе*, Редакција за историју Црне Горе, Титоград, 1967.
- Петровић, А. (1934): *Раковица*, II, Београд.
- Чубриловић, В. (1960): „Племенска и селска самоуправа”, у: *Историја народа Југославије*, II, Београд: Просвјета.

Andelka Bulatović, Ph.D., Novi Sad

POSITION AND EDUCATION OF MONTENEGRO WOMAN IN THE FAMILY

Summary

The paper provides an analysis of position and education of Montenegro woman in the family in the period between the two world wars. While the Montenegrin society slowly regarded modern understanding of the role of woman, one should not ignore the fact that the peasantry predominated. Until recent times the village in Montenegro was mainly an ancestral kinship and tribal community. That was why she got the name by the surname of the family that founded it and whose descendants lived in it. The village is slowly changing, jealously protecting their habits and customs. Although the woman living in the town differs from the woman living in the village due to the surrounding she comes from, she is just a bit different from her by fate. However, although in the

conflict of tradition and innovation, in some major cities of Montenegro, modern prevailed. Montenegrin village still remains loyal to the old, patriarchal norms.

Key words: women, education, position, family

Д-р Анджелка Булатович Новый Сад

ПОЛОЖЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЧЕРНОГОРКИ В СЕМЬЕ /1918-1241/

Резюме

Настоящая работа представляет анализ положения и воспитания Черногорки в семье в периоде между двумя мировыми войнами. Хотя черногорское общество медленно приняло более современные понятия о роли женщины, нельзя забыть про факт, что в обществе преобладало крестьянство. Почти до наших дней черногорское село было, являлось родственным, родово-братским и поемным сообществом. Поэтому сёла получали имена фамилий седем, которые их основаали и чьи потомки потом в них жили. Село медленно изменялось и ревниво берегло свои навыки и обычаи. Несмотря на то что городские женщины отличаются от сельских, их судьбы отличаются немного. Хотя в столкновении традиции и иновации, в некоторых более крупных городах Черногории, современное победило, черногорское село осталось верным старым, патриархальным нормам.

Опорные слова: женщина, воспитание и образование, положение, семья

ПРВИ СРПСКИ ПЕДАГОШКИ ЧАСОПИС „ШКОЛСКИ ЛИСТ“

Резиме

Рад обухвата кратак историјски преглед настанка и развоја часописа „Школски лист“. Први српски педагошки часопис „Школски лист“ започео је са излажењем 1858. године, а угасио се 1910. С обзиром да је био намењен стручном усавршавању учитеља, у часопису су објављивани чланци о школи и учитељима, радови из опште педагогије, дидактике и методике. Излагана су практична методска упутства и грађа из свих наставних предмета, обавештавани читаоци о прописима и одлукама просветних власти, вести из других земаља, прикази нових књига и часописа. „Школски лист“ даје увид у рад познатих српских, али и европских педагога, који су својим идејама утицали и на изградњу и развој нашег модерног школства, првенствено у Војводини, а потом и у Србији кроз читав 19. и 20. век.

Кључне речи: „Школски лист“ (1858-1910), први српски педагошки часопис, историја школства у Војводини у другој половини 19. и почетком 20. века

Педагошка наука у другој половини 19. века везана је за сомборску Учитељску школу и анализу садржаја педагошког образовања у њој. Централна личност школе је пуних четрдесет и пет година био њен управник Никола Ђ. Вукићевић, члан Школског савета и дугогодишњи уредник „Школског листа“. Он је кроз часопис пропагирао своја идеолошка и педагошка схватања. Иако Вукићевић није био оригинални педагог, оно што је писао и објављивао у „Школском листу“ представљало је званичну педагогију војвођанских Срба. Заједно са Ђорђом Натошевићем унапредио је педагошку науку и праксу, дидактику и методику наставе. Посебна пажња поклањана је методици наставе матерњег језика и веронауке. Такав став се одразио и на уређивачку политику „Школског листа“ у коме су редовно објављивани прилози из методике наставе.

Поред Учитељске школе у Сомбору још од 1717. године ради прва православна основна школа. Српска православна црквена општина је 1759. го-

дине отворила и о свом трошку издржавала четвороразредну граматикалну школу. То је била прва латинска школа у Сомбору. Године 1763. отворена је и градска латинска школа, којом су руководили фрањевци. Са повратком Аврама Мразовића у родни град почиње нова епоха у развоју српске школе и просвете, не само у Сомбору, већ у свим оним крајевима данашње Војводине, где су живели Срби.

Првог маја 1778. године Мразовић је у Сомбору основао „Норму“, дво-разредну, а од 1784. године троразредну народну градску школу, у којој су се у почетку одвијали тромесечни течајеви за образовање и стручно оспособљавање српских учитеља. До отварања гимназије (1791) и богословије (1794) у Сремским Карловцима, Мразовићева „Норма“ била је највиши ниво образовања у Срба, а континуитет у школовању и образовању учитеља у овој школи одржан је до данас само у овој школи.

Сентандрејска препарандија, прва српска учитељска школа на Балкану, основана је 1812. године. Трећег новембра 1816. године препарандија је пресељена у Сомбор и смештена у зграду где је раније била Мразовићева „Норма“. У Сомбор је прешао цео наставнички кадар и препарандисти, а Урош Несторовић је, све до своје смрти 1825. године, остао њен управитељ.

Године 1857. за „врховног надзорника свих православних вероисповедних школа у Карловачкој митрополији“ постављен је др Ђорђе Натошевић и његовим доласком отпочињу значајне реформе у образовању учитеља. Тада почиње и дугогодишња сарадња два велика српска педагога, Ђорђа Натошевића и Николе Ђ. Вукићевића, на развоју школства српског народа у Војводини. Носилац тога развоја и образовања учитеља постаје Сомборска учитељска школа.

„ШКОЛСКИ ЛИСТ“

„Школски лист“ је покренут 16. октобра 1858. године у Новом Саду на иницијативу Ђорђа Натошевића, а штампан је у штампарији Данила Медаковића. Први уредник био је Ђорђе Рајковић, а први сарадници Ђорђе Натошевић и Никола Ђ. Вукићевић.

Као уредници до 1862. године спомињу се Јован Ђорђевић и Тодор Димић мада то нигде није назначено на насловној страни часописа. Име Тодора Димића као уредника часописа спомиње Стефан С. Илкић у тексту „*Прошлост Школског листа*“, објављеном 1903. године, као и сам Димић у својој аутобиографији која је објављена у „*Школском листу*“ 1900. године. Трива Милитар у „*Споменици Учитељске школе у Сомбору*“ (Сомбор, 1953), претпоставља да је „*Школски лист*“ од Медаковића преузео Јован Ђорђевић с обзиром да је преузео и „*Србски дневник*“, али његово име се не спомиње ни на једном месту у часопису. Од 1862. до 1866. године уредник је био Ђорђе Натошевић, а главни сарадник Никола Ђ. Вукићевић. Године 1866. Никола Ђ. Вукићевић, на предлог Ђорђа Натошевића, преузима издавање и уредништво часописа све до 1903. године. У том периоду се као други уредници спомињу Стеван Коњовић (1893) и Стефан С. Илкић (1900).

Док је часопис излазио у Сремским Карловцима уредници су били Ђорђе Поповић (1906/07), Божидар Борђошки и Мита Клицин (1909/10).

Часопис је излазио у Новом Саду (1858-1862), Будиму (1862-1866), Сомбору (1866-1903) и Сремским Карловцима (1906/07, 1909/10). Штампало се у Штампарии Данила Медаковића у Новом Саду (од бр. 1. до бр. 28, 1958); Епископској књигопечатњи у Новом Саду (од бр. 29, 1859); од бр. 1 (1864) у Будиму у Краљевско угарској свеучилишној печатњи; од бр. 1 (1866) у Сомбору Брзотиском Андрије Вагнера и друга; од бр. 19 (1869) у Сомбору штампа Фердинанд Битерман; од 1906. год. Српска манастирска штампарии у Сремским Карловцима, и од бр. 1 (1910) власништво, издање и штампа Српске манастирске штампарии. Штампан је ћирилицом са старом ортографијом, а од 1880. године савременим српским језиком.

Током година мењао се и формат часописа: од 1862. био је формата 23 cm; од 1881. 25 cm; од 1906. 23 cm; од 1910. 29 cm.

Од 1859. године до 1862. часопис излази недељно; од бр. 1(1862) сваког месеца излазила су по три броја; од 1865. двапут месечно; од бр. 1 (1885) једном у месецу; од 1906. после сваке седнице Школског савета и у месечним (односно у јуну и августу полумесечним) роковима између седница; од 1909. сваког 15. и последњег дана у месецу.

Током 1906. бројеви нису били нумерисани. Од 1906. године носио је поднаслов *Часопис за даље образовање српских народних учитеља*.

Једно време часопис је био званичан лист Српског народног школског савета. Последње две године излажења био је искључиво стручни, педагошки лист.

Часопис је имао прекиде у излажењу, и то од априла 1862. до 1864. године, 1865, 1870-1880, 1904/05. и 1908. године.

Године 1865. почиње да излази *„Додатак к Школском листу“* намењен деци. Наредне две године, 1866. и 1867, излази додатак часопису *„Пријатељ српске младежи“*, први српски часопис за децу, који има своју нумерацију; у 1866. години изашло је 12, у 1867. штампана су 24 броја.

У уводној речи првог броја часописа Ђорђе Рајковић говори о намени листа и његовој улози у реформи школства, а у другом броју Данило Медаковић истиче потребу постојања часописа. Програм часописа објављен је тек следеће године (1859) у 24. броју и будући непотписан, мишљења смо да га је написао Ђорђе Натошевић.

Програм обухвата две области, васпитање и школу. Чланци из васпитања баве се телесним, умним, душевним и дружевним (друштвеним) васпитањем деце. У оквиру ове области објављују се библијске, религиозне и моралне приповетке, басне, одабрани псалми и текстови из јеванђеља, као и народне пословице и песме. Из области школства објављују се практична методичка упутства из појединих предмета намењена учитељима, обавештења о стању у школама, вести из српских, али и страних школа, школске наредбе, извештаји, чланци о унутрашњем и спољашњем побољшању школа, песме, афоризми, учитељска постављења и други огласи. Поред ових тема, програм доноси и критике и предлоге

за казне. Године 1866. у уводној речи првог броја, Вукићевић се обраћа читаоцима кратким програмом листа : „Лист Школски излазиће одсад точно и уредно сваког петнајстог и последњег дана у месецу и доносиће чланке о школи, учитељима, и о воспитавану и учену деце из Педагогике, Дидактике, Методике и Историје ових наука; израђене лекције за углед, предлоге за побољшање материјалног стања учитељског, школске наредбе, и школске вести“.

Када је часопис почео да излази, Медаковић га шаље свим школама и учитељима без обзира да ли су претплатници. Часопис је нерентабилан, пренумераната је мало и нередовно плаћају претплату. Медаковић отуда предлаже оснивање фонда из којег би се часопис издржавао, те не би зависио само од претплате. *Фонд Школског листа* основан је на Скупштини учитеља у Сомбору 1859. године, а за руководиоца фонда именован је Никола Ђ. Вукићевић.

Натошевићевим залагањем 1866. године Намесничко веће је преко епархијских власти издало *Наредбу о држању Школског листа*. *Наредба* препоручује лист црквеним општинама, учитељима, школским старатељима, управитељима и надзорницима. Лист су са попустом добијали ученици гимназија и реалних школа, приправници и богослови у Аустроугарској, а по наруџбини су га слали у Србију и Црну Гору. Уредник је апеловао и на родољубе и народне учитеље да сакупе што више претплатника, а сарадницима нудио бесплатан примерак оба листа на сваких десет претплатника. Имена пренумераната и добротвора објављивана су у листу, а због нередовности плаћања, штампане су и опомене дужницима. У време неизлажења листа (1862-1864. и 1865. године), *Фонд Школског листа* није био угашен. Прикупљена су знатна средства из којих је часопис могао да настави са издавањем. *Фондом* је располагао Школски савет, сматран је закладом уз сомборску српску Учитељску школу, а са њиме је руководила православна српска Црквена Општина у Сомбору. Вукићевић је као власник листа био дужан у пола цене лист слати учитељима чија је плата била мања од 300 форинти, учитељским приправницима и богословима.

Школски савет је 1906. године донео важну одлуку да на часопис морају да се претплате све српске православне општине „у којима има српских народних школа или забавишта, виших девојачких или учитељских школа“, као и архијерејске и епархијске одборе. Општине су биле дужне да шаљу претплату и воде строгу контролу преко школских референата и надзорника о чувању листа и његовог увођења у школски инвентар. Школски савет је 1909. године поновио своју наредбу из 1906. о обавезној претплати за све црквене општине у којима се налазе српске школе, и препоручио свим учитељима да се претплате на лист.

Часопис је имао значајну улогу и утицај на подизање опште педагошке културе учитеља, а самим тим и на унапређење васпитно-образовног рада у српским школама у Аустроугарској. Он није мењао своју основну концепцију за све време излажења. Првенствено је био намењен стручном усавршавању учитеља, а у недостатку школских књига, објављивана је грађа из наставних предмета коју су користили и ученици. Доминирали су радови религиозно-моралног карактера, нарочито у време када је за уредника дошао Никола Ђ.

Вукићевић. Уредништво је желело да привуче и родитеље, тако да су почели објављивати и чланке из породичног васпитања. Поред оригиналних чланака, објављивани су и преводи и прераде других аутора. Вукићевићева верска педагогија била је заснована на делима немачких католичких и протестантских педагога: Вилхелма Харниша, Кристијана Палмера и Лоренца Келнера. Келнера је Вукићевић посебно популарисао у часопису, објавивши низ чланака написаних „по Келнеру“. Велика пажња се у часопису поклањала лекцијама „за углед“ намењених учитељима. У тим, савременим језиком названим – методским упутствима, детаљно је приказан цео поступак у обради појединих наставних садржаја. Уредништво је пратило и најзначајније догађаје из просветног и школског живота, доносило извештаје са учитељских зборова и пратило рад око оснивања учитељских задруга. Велика пажња је посвећена новим школским законима и уредбама које су се односиле на српске школе и према њима су се критички односили.

У првом периоду излагања – 1858-1862. године – лист се потпуно афирмирао и има велики број сарадника из редова учитеља, са целе територије Царства. Поред стручних чланака, објављивани су и забавни прилози, белетристика и тзв. „поучна забава“, кратке дидактичне приче с циљем да се привуче што већи број читалаца. Објављено је и неколико превода, углавном из немачке књижевности. Најважнији сарадници за забавне прилоге били су препарандисти Арон Михајловић и Милош Настасић. Штампана је и поезија, углавном из Вукове збирке народних песама, већином у одломцима. У стручном делу очигледно је зближавање верског и просветног васпитања, чему је допринео главни сарадник листа Никола Ђ. Вукићевић, али и сам Натошевић који се као уредник угледао на стране педагошке часописе (*Die Deutsche Volksschule*, *Oesterreichischer Schulbothe*, *Školnik pro učitelstvo* itd). Натошевићев рад на реформи школства и угледање на стране педагошке часописе, садржински обогаћују „Школски лист“ савременим дидактичким и педагошким идејама. Томе нарочито доприносе радови познатих немачких педагога, Хербарта, Кера, Цилера и других. Упркос свему, часопис није излазио од априла 1862. до 1864. године.

Период 1864-1866. је период агоније листа. Нередовно излази, углавном због презаузетости Натошевића, али и малог броја претплатника. Већину прилога пишу он и Вукићевић, који остаје главни сарадник. Са места главног уредника, Натошевић покушава да већим бројем забавних прилога привуче читаоце. Стручни чланци имају све одређенији педагошки став. Школске вести су углавном преузете из страних часописа, а све што се односи на наше школство и учитеље има полувзанични карактер. У намери да ревитализује „Школски лист“, Натошевић 1865. године почиње да издаје „Додатак к Школском листу“, који 1866. године Вукићевић потпуно одваја и он прераста у први српски дечји часопис „Пријатељ српске младежи“. Нажалост Додатак је излазио кратко, само до краја 1867. године.

На предлог Натошевића, уредништво и издавање часописа 1866. године преузима угледни сомборски просветни делатник Никола Ђ. Вукићевић. На тај начин

часопис наредних 20 година постаје нераскидиво везан за Сомбор и сомборску Учитељску школу. Вукићевић у потпуности преузима Натошевићеву концепцију и програм часописа. Натошевић је остао главни сарадник часописа све до своје смрти. Лист је излазио у Сомбору до краја 1869. године, када поново због материјалних тешкоћа и малог броја претплатника, престаје са излажењем. То је био најдужи прекид излажењу „Школског листа“ и трајао је све до 1880. године.

У периоду од 1866. до 1869. године редовни сарадници листа из редова учитеља били су: Христифор Бочкаји, Ника Грујић, Јован Бељански, Стеван Жекић, Јован Илић, Мита Нешковић, Петар Деспотовић, Димитрије Јосић, Ђорђе Глибоњски. Стални сарадници листа су и свештеници и катихете Богдан Кузмановић, Милутин Ратковић, Димитрије Поповић, Ђуро Бањанин и други.

Одлуком Школског савета, часопис поново почиње излазити 1880. године у Сомбору. Власништво и уредништво листа поново је поверено Николи Ђ. Вукићевићу. Школски савет решењем бр. 84/78 одређује и карактер листа, и он постаје званични орган Школског савета и препоручује се свим црквеним општинама и учитељима. Период 1880-1903. сматра се најплоднијим. Број сарадника се повећава, а лист добија одређен стручни став. Сарадници су били свештеници и професори, првенствено Учитељске школе у Сомбору, али и многи други учитељи са територије Угарске, из Србије, Босне и Херцеговине, Далмације и Хрватске. Сарадници у овом периоду су: Драгутин Блажек, Аркадије Варађанин, Петар Деспотовић, Стеван Коњовић, Стефан С. Илкић, Иван М. Поповић и Душан Радић. До јуна 1884. године најважнији сарадник је Мита Петровић, професор Учитељске школе у Сомбору. Часопис добија сталне рубрике попут: *Школске вести*, *Природне науке*, *Књижевни прикази*, *Некролози*, *Промене у школству* и др. Обраћа се више пажње на област природних наука и почињу да се објављују и књижевни прикази.

У листу текстове објављују и сомборски учитељи Иван Поповић, Стеван Коњовић и Стефан Илкић. За време њиховог сарадништва (80-тих и 90-тих година 19. века) часопис нема одређене рубрике, не објављују се чланци из природних наука, а знатно се повећава број религиозних чланака, чији је аутор махом Стефан Илкић. Редовно се штампају педагошки чланци и расправе, као и извештаји са учитељских скупштина и зборов. Вести се објављују у две рубрике: *Школске вести* и *Разно*. Рубрике у којима се објављују вести о новоизашлим књигама, јављају се под више назива: *Нове књиге*, *Нове књиге и листови*, *Приказ(и)* и *Приказ нових књига*. Као стална рубрика остала је рубрика *Некролози*.

Двадесет пето годиште, за 1893. годину, од броја 9 до 12, уредио је Стеван Коњовић, учитељ у Сомбору и дугогодишњи сарадник часописа. Бројеви су били посвећени прослави четрдесетогодишњице учитељског и књижевног рада Николе Ђ. Вукићевића. Број 10, за 1903. годину уредио је Вукићевићев дугогодишњи сарадник Стефан С. Илкић. Лист је имао све мањи број претплатника, а након неповољног извештаја заменика школског референта Душана Стајшића о стању Фонда „Школског листа“, Школски савет је донео одлуку да лист престане са излажењем закључно са 31. децембром 1903. године.

Године 1904. Стручна школска анкета упутила је молбу Школском савету да се поново покрене часопис. На иницијативу Ђорђа Поповића, главног школског референта, 1905. године Школски савет доноси одлуку да се часопис поново покрене 1. јануара 1906. године под пуним називом „Школски лист : часопис за даље образовање српских народних учитеља : званични лист Школског савета“.

Ђорђе Поповић као будући уредник био је позван, да у сарадњи са члановима Стручне школске анкете, донесе предлог и план о уређивању и издавању листа. Угледајући се на београдски „Просветни гласник“, „Школски лист“ би имао званичну и незваничну садржину, „али тако да се у њему уз школске законе, уредбе и наредбе, начелне одлуке, референатске и изасланичке званичне извештаје, стручне оцене књига и рукописа, извештаје о раду школских власти и учитељских зборава и уз годишње извештаје о стању подручних школа, штампају и извештаји српских учитељских, учитељичких и виших девојачких школа, те да се трошак који би на штампање тих извештаја потребан био, на покривање трошкова Школског листа употреби“.

Овај четврти период живота часописа везан је за Сремске Карловце. Часопис излази једанпут месечно, а штампа се у Српској манастирској штампарији у Сремским Карловцима. Исте године изашло је дванаест бројева (са три двоброја), а следеће 1907. свега два двоброја. Видљива је подела часописа на званични и незванични део. Већи део часописа заузимале су наредбе и одлуке Школског савета, док су стручни педагошки текстови били веома мало заступљени. За две године, објављена су само три приказа нових књига и један приказ нових учила. Први пут штампају се и рекламе, углавном на корицама. Српски народноцрквени сабор 1907. године доноси одлуку којом проглашава „Српски Митрополијски Гласник“ јединим званичним листом за Српску православну митрополију карловачку. Последица те одлуке било је поновно обустављање излажења „Школског листа“.

Али не задуго! Школски савет поново покреће часопис 1. јануара 1908. године. Професорски збор учитељских школа у Сомбору овлашћен је да уређује часопис и да из редова својих чланова бира уредника. Школски савет је поновио своју наредбу из 1906. године о обавезној претплати за све црквене општине у којима се налазе српске школе, и препоручио свим учитељима да постану пренумеранти. Издао је, такође, и наредбу да лист излази два пута месечно. За главног уредника изабран је професор Божидар Борђошки, а за одговорног уредника учитељ Мита Клицин. Власник и издавач „Школског листа“ 1909. године постала је Српска манастирска штампарија у Сремским Карловцима. Лист поново почиње да излази 15. октобра 1909. године у двостубачној штампи.

У првом броју часописа за 1909. годину одговорни уредник Мита Клицин, укратко износи програм листа: „Школски лист“ ће доносити све наредбе и важније одлуке школских власти као и извештаје о раду њихову. Сем тога доносиће и чланке о просвети на основу начела слободног научног расправљања, педагошке расправе, чланке о школској књижевности (но критике ваља да буду

објективне), расправе из разних наука, белешке о просвети, школском раду и животу, методичка упутства и одговоре уредништва, у којима ће објашњавати поједина спорна питања, наредбе школских власти и давати потребна упутства. Лични нападаји и лична полемика искључени су из програма *"Школског листа"*.

У овом периоду излажења часописа (1909-1910) сталне рубрике су: *Белешке о просвети, школском раду и животу, Одговори уредништва и Приказ нових књига*. Вести о новим књигама и листовима штампане су и у рубрикама: *Књижевна оцена, Књижевни гласник, Нове књиге и листови, Педагошки листови*. Новина у овим рубрикама је већа заступљеност страних књига и листова, првенствено немачких и мађарских. Уредници су се трудили да се објављује што већи број стручних чланака из психологије, педагогије, методике наставе. Доношени су и преводи дела страних аутора, као и вести о стању школа и проблемима који их прате. Уредник Клицин је сам објавио четрдесет четири прилога везана за школу и просвету.

У последњем броју *"Школског листа"* за 1910. годину, Мита Клицин кратким уводником обавештава читаоце да од тог броја више неће уређивати часопис, не изнесећи разлоге за ову одлуку. Његовим одласком престао је да живи и први српски педагошки часопис, после тридесет и девет година излажења.

Деведесетих година 19. и почетком 20. века читава плејада познатих српских учитеља и педагога објављивала је своје текстове у *"Школском листу"*. Међу њима истичемо Ивана Мартиновића, Љубомира Лотића, Јована Јанка Кнежевића, Милоша Бандића, Павла и Ђорђа Терзина, Јелицу Беловић-Бернадзиковску, Миту Калића, Пају Радосављевића.

У оквиру часописа излазио је током 1866. и 1867. године и часопис за децу, *"Пријатељ српске младежи"*, као наставак *"Додатка к Школском листу"*, који је покренут 1865. године док је уредник био Ђорђе Натошевић. Године 1865. изашло је свега два броја *"Додатка"*. Када је 1866. године Никола Ђ. Вукићевић преузео издавање часописа, на наговор Ђорђа Натошевића уз *"Школски лист"* као његов додатак почиње да издаје и први српски дечји лист *"Пријатељ српске младежи"*. Године 1866. изашло је 12 бројева, а следеће године (1867) 24 броја. У *"Пријатељу српске младежи"* најчешће су објављиване дечје игре са дидактичким садржајем, а књижевност је била заступљена песмама за децу, баснама, приповеткама и загонеткама. Чланци из науке обухватали су углавном садржаје из историје, религије и моралног васпитања, земљописа, зоологије, хигијене и школства. Углавном су их писали Натошевић и Вукићевић.

Натошевић је припремао прилоге за рубрику *Игре и забаве* у којој су објављивани текстови из природних наука, усаглашени са савременом методиком наставе природе (Цвјетићанин, 2009), економије, приповетке, загонетке, пословице и дечје игре, а Вукићевић је писао текстове из историје, земљописа и поезије за рубрику *Науке*. Поред дечјих игара са дидактичком садржином, највише је била заступљена књижевност за децу: песме за децу, басне, приповетке, загонетке и пословице. Своје песме у листу су објављивали Јован Јовановић Змај

(1833-1904), Петар Деспотовић (1847-1917), Мита Нешковић (1846-1907) и Стеван Л. Милашиновић. Поред оригиналних дела објављивани су и преводи Змаја и Лазе Костића (1841-1909), мађарских и немачких песама.

Када је „Школски лист“ почео да излази, у Аустроугарској је излазило неколико педагошких часописа на словенским језицима (углавном на чешком и словачком језику, попут *Школа а живот*, *Школник про учитељство*, *Пријатељ школи а литератури*, као и загребачки часопис *Напредак* : часопис за учитеље, одгојитеље и све пријатеље младежи, часописи на немачком, мађарском, румунском и италијанском језику). Најутицајнији од њих је свакако био „Аустријски школски весник“ који је излазио у Бечу (1850 – ?).

„Школски лист“ је био први српски педагошки часопис, а до 1870. године и једини. У периоду када часопис није излазио, 10 година (1870-1880), појављују се часописи: *Српска народна школа: лист за васпитање и наставу*, који је излазио од 1870. до 1872. године, уредник је био учитељ Димитрије Јосић, а издавач Стеван В. Поповић посланик и саборски школски известилац; *Учитељ*, часопис који су издавали и уређивали српски земунски учитељи, а одговорни уредник је био Мита Нешковић. И овај часопис није био дугог века, излазио је свега годину дана (23. јануар 1873-31.март 1874). Садржавао је чланке о васпитању, проблемима школства и наставе уопште, као и бројне књижевне приказе; *Нова школа : независни учитељски лист* који је уређивао и издавао Мита Нешковић од 1875. до 1879. године у Новом Саду.

Ови часописи су били знатно напреднији од „Школског листа“. За разлику од њега, залагали су се за ослобођење школе од религијског утицаја и за радикалније промене у васпитању и образовању, оштро су критиковали школске власти и нападали црквену хијерархију. Нажалост, ови часописи нису били дуговечни и престајали су са излажењем после годину–две.

Крајем 80-тих почиње да излази часопис *Нови васпитач : орган за педагошку књижевност*, који, такође, уређује и издаје Мита Нешковић. Овај часопис је излазио у континуитету пуних 26 година (1888-1913), 12 пута годишње (што није био случај са „Школским листом“ који је имао прекиде у излажењу). Као прилог „Новом васпитачу“ излази „Књижевни преглед“ од 1888. године, са посебном нумерацијом и „Педагошки весник“ од 1891. године са посебном нумерацијом. Часопис је имао велик број сарадника-учитеља и велики утицај међу њима. Пропагирао је идеје модерне школе, опирао се црквеној хијерархији да задржи школу под својим утицајем али је у својим ставовима био много блажи од претходника (*Учитељ*, *Нова школа*, *Српска народна школа*).

Године 1866. уредништво и издавање часописа преузео је Никола Ђ. Вукићевић, професор и управник Учитељске школе у Сомбору. Часопис почиње да се штампа у Сомбору у штампарији Андрије Вагнера, а од 1869. године у штампарији Фердинанда Битермана. У Сомбору почиње процват „Школског листа“ и он постаје истинско гласило свих учитеља.

Сва релевантна законска регулатива везана за српску просвету и школство у Војводини објављена је у часопису, нарочито у периоду када је часопис излазио

у Сремским Карловцима, те је тако часопис значајан и за историографију српског школског законодавства друге половине 19. и прве декаде 20. века.

„Школски лист“ представља незаменљив извор свим научним радницима и књижевним историчарима који се баве истраживањима педагошке историје Срба у другој половини 19. и првој половини 20. века. Посебан допринос часописа је што пружа информације о значајним српским педагозима и прилозима који су поставили основе српског школства и просвете. Часопис даје увид и у рад познатих европских педагога, који су својим идејама утицали и на изградњу и развој нашег модерног школства, првенствено у Војводини, а потом и у Србији кроз читав 19. и 20. век.

Литература

- Acigan, Lj. (1987): Pedagoško-publicistička saradnja Đorđa Natoševića i Đorđa Rajkovića, *Pedagoška stvarnost*, br. 9-10, 729 – 734.
- Bakovljević, M. (1987): Đorđe Natošević, *Pedagoška stvarnost*, br. 9-10, 678 – 691.
- Вукићевић, Н. Ђ. (1866): Изјава п. Читатељима, *Школски лист*, бр. 1, 1-3.
- Две стотине година образовања учитеља у Сомбору : 1778-1978, [уредили Радомир Макарић и Стеван Васиљевић], Сомбор : Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору, 1978
- Илкић, С. С. (1903): Прошлост Школског листа, *Школски лист*, бр. 11-12, 161 – 180.
- Клицин, М. (1909): Зашто је поново покренут „Школски Лист“? *Школски лист*, бр. 1, 1-3.
- Ковачек, Б. (1956-1957): *Школски лист* Ђорђа Натошевића, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 4-5, 122-132.
- Макарић, Р. (1965): *Сомборска учитељска школа : у периоду делатности Николе Ђ. Вукићевића*, Нови Сад : Матица српска.
- Makarić, R. (1975): Pedagoški časopisi 70-tih godina 19. veka – Srpska narodna škola, Učitelj i Nova škola, *Pedagoška stvarnost*, br. 5, 268 – 281.
- Нови Сад и Војводина, сарадници Павле Аршинов...[и др.] ; уредио Данило Вуловић, Београд : [Професорско друштво], 1926.
- Spevak, Z. (1987): Natošević – osnivač prvog srpskog lista za decu, *Pedagoška stvarnost* br. 9-10, 747-753.
- Stojinović, J. (1975): Školski list : naš prvi pedagoški časopis, *Pedagoška stvarnost*, br. 5, 262-267.
- Панковић, Д. (2006): *Српске библиографије : 1851 – 1879. године*, Нови Сад : Матица српска.
- Поткоњак, Н. (2006): *Образовање учитеља у Срба*, Ужице : Учитељски факултет.
- Просветна повесница Сомбора : од Норме до Учитељског факултета : 1773-1993, [уредила Јелена Косановић ; сарадници Томислав Цветковић и др.], Сомбор : Учитељски факултет, 1994.

Цвјетићанин, С. (2009): Методика наставе познавања природе, Сомбор, Педагошки факултет.

Karla Selihar, M.A., Sombor

THE FIRST SERBIAN PEDAGOGICAL JOURNAL 'SCHOOL NEWSPAPER'

Summary

The paper includes a brief historical overview of the origin and development of the magazine 'School Newspaper'. The Serbian pedagogical journal 'School Newspaper' began publishing in 1858 and shut down in 1910. Since it was designed for the professional development of teachers, the articles about the school and teachers, papers in general pedagogy, didactics and methodology were published in the magazine. The journal published practical methodological guidelines and materials from all subjects, informed readers about legislation and decisions of educational authorities, the news from other countries, presented new books and magazines. 'School Newspaper' provides an insight into the work of famous Serbian, and European educators who have influenced the construction and development of our modern education, especially in Vojvodina, and then in Serbia through the 19th and 20th century.

Key words: 'School Newspaper' (1858-1910), the first Serbian pedagogical journal, the history of education in Vojvodina in the second half of the 19th and early 20th century

М-р Карла Селигар Сомбор

ПЕРВЫЕ СЕРБСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ШКОЛЬНЫЙ ЛИСТ»

Резюме

В настоящей работе представлен краткий исторический обзор появления и развития журнала «Школьный лист». Первый сербский педагогический журнал «Школьный лист» начал печататься 1858 года а перестал выходить из печати 1910 года. Этот журнал был предназначен для повышения квалификации учителей и поэтому в нём печатались статьи о школе: и учителей, работы по общей педагогике, дидактике и методике. В журнале печатались и практические методические указания и материалы по всем учебным предметам, печатались известия о распоряжениях и решениях просветительных властей, известия из других стран, обзоры новых книг и журналов. «Школьный лист» представляет работу

известных сербских и европейских педагогов, которые своими идеями оказали влияние на создание и развитие нашей современной школы, на первом месте в Воеводине, а потом и в Сербии в течение всего 19 и 20 веков.

Опорные слова: «*Школьный лист*» /1658-1910/, первый сербский педагогический журнал, история школы в Воеводине во второй половине 19 и в начале 20 веков

UDK 159.946.3-053.4/.5

UDK 371.3::811

UDK 81'232-053.4/.5

Др Мирјана Николић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Сремска Митровица

Оригинални научни рад

Примљен: 5. VII 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 7-8, p. 681-694.

РАЗВОЈНИ ТОК СИНТАКСИЧКЕ СВЕСТИ КОД ДЕЦЕ УЗРАСТА 5-9 ГОДИНА

Резиме

Рад представља приказ истраживања на узорку од стотину деце узраста 5-9 година у циљу утврђивања развојног тока синтаксичке свести. Ниво развоја синтаксичке свести утврђен је листом експерименталних задатака коју је конструисао аутор истраживања.

Резултати указују да се на узрасту од 5 година деца доминантно руководе глобалном прихватљивошћу реченице приликом извођења суђења, деца узраста 6 година углавном су оријентисана на значење реченице, почев од узраста од 7 година више од половине деце је способно да обрати пажњу на граматичку структуру реченице, а потпуни развој синтаксичке свести идентификован је код 75% деце узраста 9 година.

Критични период развоја синтаксичке свести је предшколски узраст, када би требало подстицати развој ове метајезичке способности у припреми деце за описмењавање.

Кључне речи: развојни ток синтаксичке свести, предшколски узраст, описмењавање

1. Метајезичка свест

Метајезичка свест се генерално одређује као појава да се језички систем не користи само за продукцију и разумевање исказа, већ да се његова структура и правила, односно он сам узима као објект мишљења. Постоје четири типа или вида метајезичких способности. То су: способност фонемске или гласовне анализе речи (фонемска свест), формираност појма речи (свест о речима), способ-

ност граматичког суђења (синтаксичка свест) и манифестације металингвистичке свести у ситуацији комуникације (прагматичка свест).

1.1. Одређење синтаксичке свести

Синтаксичка свест се односи на способност да се пажња и размишљање усмере на граматичку структуру сентенце. Према Gombertu (1992) који употребљава термин метасинтаксичка компетенција то је способност свесног размишљања о синтаксичким аспектима језика, али и успостављање намерне контроле над употребом граматичких правила. Blackmore, Pratt и Dewsbury (1995) синтаксичку свест дефинишу као могућност усмеравања мишљења на синтаксичке структуре језика и способност да се те структуре посматрају одвојено од значења које се језиком преноси. Оно што је за све дефиниције заједничко је померање пажње са садржаја реченице на њен формални аспект.

1.2. Истраживачке процедуре развоја синтаксичке свести

Истраживања о синтаксичкој свести деце сугеришу да деца развијају способност да разматрају структуру реченице на узрасту од 5 година па надаље. Процедуре за процењивање синтаксичке свести заснивају се на ситуацији играња улоге у којој деца оцењују исказе двеју фигура (личности са слике) као „глупе“ или „добре“, у неким модификацијама као „тачне“ или „погрешне“ (Tunmer & Grieve, 1984).

Gleitman и Gleitman (1972) су својим субјектима (3 девојчице узраста 2,6–3,6 година) презентовали 4 типа императивних фраза и тражили од њих да кажу да ли су дате реченице „глупе“ или „добре“. На основу добијених резултата аутори су извели закључак о постојању раног синтаксичког суђења. Саопштени податак оспораван је од стране многих аутора.

De Villiers и De Villiers (1972) сматрају да већина исправки које су учинили субјекти Gleitmanovih настаје на основу значења реченице. Аутори сматрају да деца прихватају реченице само уколико могу да схвате њихов смисао.

Hakes (1980) је мишљења да се деца испод 4 године разликују од старије деце (између 4 и 5 година) по недостатку осетљивости приликом разумевања реченица са неправилним редом речи. Млађа деца би прихватала реченице у инверзији, и за њих би оне биле сасвим разумљиве, док би старија деца одбијала да прихвате неке од ових реченица, сматрајући их бесмисленим.

На основу лонгитудиналне, трогодишње студије на деци која су имала две године на почетку истраживања Carr (1979, према Gombert, 1992) доноси закључак да је прихватање реченица на раном узрасту засновано на препознавању нечега блиског субјектовом искуству. Изгледа да се мала деца, када суде о исправности фразе, налазе више под утицајем изванлингвистичких него синтаксичких или лексичких правила.

Исти тип развоја нађен је у резултатима сакупљеним од Nakasa (1980), који је, спровodeћи суђење које се односи на ред речи, тражио од субјеката узраста 4–9 година да направе јасну разлику између реченица које садрже друге врсте

аграматичности. Да су детерминишући фактори семантичко-прагматичке природе показано је уверењем субјекта који је одбио реченицу: „*Велика стена је била на средини пута*“, јер би кола могла ударити у њу и набушити гуму.

Експеримент који је спровела Bialystok (1986), са циљем варирања граматичких и семантичких фактора исказа, састојао се из тестова суђења након кога је следио тест у коме су реченице о којима је суђено да су аграматичне, исправљане. Субјекти узраста 5-9 година имали су задатак да од сета реченица изаберу оне за које сматрају да су аграматичне. Значење примера им је показивало да семантички неправилне реченице треба да буду прихваћене уколико су граматичне. Вербални материјал састојао се од:

- реченица које су биле граматички и семантички прихватљиве (ГС);
- реченица које су биле аграматичне али семантички прихватљиве (гС);
- реченица које су биле граматички исправне али семантички неприхватљиве (Гс);
- реченица које су биле и граматички и семантички неправилне (гс).

Само реченице које су биле граматички и семантички правилне биле су објект значајно већег броја исправних суђења, са повећањем узраста. Ниво прихватљивости ових реченица се повећавао са приближно 2/3 на узрасту од 5 година, до 90% на узрасту од 9 година. Само 1/3 граматички исправних али семантички неисправних реченица (Гс) била је прихваћена, независно од узраста. Идентичан ниво одбијања запажен је на узрасту од 5-7 година за аграматичне али семантички прихватљиве реченице (гС), мада се у овом случају ниво успеха приближавао 50% на узрасту од 9 година. Синтаксички и семантички неправилне реченице (гс) одбијане су у више од 2/3 случајева, почев од узраста од 5 година.

Идеја о граматичности, без обзира како је формулисана, вероватно је без значаја за млађу децу, чији су одговори одређени глобалном прихватљивошћу реченице. Граматичност је само једна од бројних компоненти у овом суђењу, компонента која је објект размишљања мале деце. Када аграматичност лежи у корену раног одбијања реченице, она је посредник неправилности значења и дисонанце коју изазива.

Истраживање развојног тока синтаксичке свести има значаја у контексту резултата о повезаности синтаксичке свести и усвајања читања (Tunmer и Bowey, 1984). Виши нивои развоја синтаксичке свести доприносе бољем усвајању читања и разумевању прочитаног. У истраживању о коме извештава Коцопелић (2008) испитаници предшколског узраста код којих је синтаксичка свест манифестована у својој експлицитној форми постижу касније бољи успех у почетном читању. За усвајање писања битним се показују и имплицитне и експлицитне форме синтаксичке свести.

Овим истраживањем настоји се утврдити на ком узрасту деца почињу експлицитно да обрађају пажњу на формалне аспекте језика, односно када се може тврдити да је код детета формирана синтаксичка свест као једна од метајезичких способности. Претпоставка је да са повећањем узраста расте свест о синтакси и

да на предшколском узрасту долази до највећег прираштаја у испитиваној способности.

2. Метод истраживања

2.1. Узорак и коришћени инструменти

Субјекте у истраживању чинило је стотину деце узраста 5-9 година која су похађала предшколску установу „Бамби“ у Лозници и први и други разред ОШ „Анта Богвић“ и ОШ „Вук Караџић“ у Лозници. Испитаници су подељени у пет узрастних група, а сваку групу је чинило 20 субјеката (10 дечака и 10 девојчица). Просечан индекс социо-економског статуса, израчунат по формули коју је предложио Зормана (1968) износи 30,13 и указује да у узорку преовлађују деца чији родитељи имају средње образовање и баве се углавном службеничким занимањима. Просечан успех испитаника на Равеновим Прогресивним матрицама у боји (Равен, 1979), на нивоу групе пада између 25-тог и 75-тог перцентила па се може рећи да се ради о интелигенцији на нивоу бољег просека, иако је узорак још увек у границама просечног интелектуалног функционисања.

За мерење синтаксичке свести аутор је конструисао листу експерименталних задатака по угледу на истраживања Carra (1979), Hakesa (1980) и Bialystok (1986), који је прилагођен граматички српског језика. Листа задатака обухвата пет категорија реченица: реченице у императиву где је аграматичност изражена инверзијом императива, реченице у којима је нарушен правилан ред речи са погрешним местом енклитике, реченице којима је изражена инконгруентност времена, рода и броја. У свакој од категорија има по девет врста реченица у којима је варирана семантичка и граматичка (не)правилност.¹

2.2. Поступак

Сprovedено је индивидуално испитивање у трајању од три недеље. Испитивањем је најпре утврђено интелектуално функционисање испитаника, након чега су добијени подаци о социо-економском статусу испитаникове породице. На крају је задата листа експерименталних задатака за утврђивање нивоа развоја синтаксичке свести. Време испитивања, по једном детету, кретало се од 20-30 минута.

Експериментална процедура заснивала се на ситуацији играња улога. Деца узраста 5-6 година приказане су две лутке од којих једна “изговара” реченице, а друга треба да јој помогне да их исправи. Глас овог фиктивног говорника симулирао је експериментатор. Од деце је најпре тражено да кажу да ли је оно што лутка “говори” правилно или неправилно, односно да ли се може тако говорити или не може. Уколико би дете саопштило да је реченица неправилна, даље је од њега тражено да лоцира грешку, да је објасни и да учини исправку. Старија деца, узраста 7, 8 и 9 година схватала су задатак, а да није било неопходно примени-

¹ Листа експерименталних задатака за испитивање нивоа развоја синтаксичке свести дата је у прилогу.

ти овакву експерименталну процедуру. Упутство за ове испитанике је гласило : „Сада ћу ти ја прочитати неке реченице, а ти треба да кажеш да ли је то правилно речено или није, тј. да ли ми тако говоримо или не“.

2.3. Оцењивање и анализа података

Врсте реченица под редним бројевима 1, 2, 3 и 4 биле су граматички правилне и захтевале су само суђење о прихватљивости реченице. Одговори испитаника оцењивани су са 1 или 0. Оцена 1 је значила да је испитаник правилно судио, а 0 да је суђење неправилно. Прва реченица била је и граматички и семантички правилна, а оцена 0 значила је да испитаник нема способност граматичког суђења. Оцена 0 на другој врсти реченице указује да испитаник нема развијену синтаксичку свест већ узима у обзир да ли је оно што реченица саопштава блиско или није његовом искуству. На основу процене да је трећа врста реченице неправилна, може се закључити да испитаник суди на основу консеквенци, док би оцена 0 на четвртој врсти реченице значила да је у основи суђења значење. У оба случаја, свест о синтакси није присутна.

Врсте реченица од редног броја 5 до редног броја 9 су граматички неправилне али правилно суђење о њима не значи обавезно да испитаник има развијену синтаксичку свест. Ове врсте реченица захтевале су, поред суђења, лоцирање грешке, објашњење грешке и исправку. Аспект синтаксичке свести који се односи на лоцирање грешке такође је оцењиван са 1 или 0 (лоцира или не лоцира грешку), док су објашњење грешке и исправка оцењивани са 0, 1 или 2, у зависности од квалитета одговора. На овај начин могуће је добити не само податак да ли дете има развијену синтаксичку свест, већ и у ком степену је она присутна код одређеног субјекта.

У даљој анализи података суђење испитаника је класификовано у неколико категорија: синтаксичка свест, суђење на основу консеквенци, суђење засновано на искуству и суђење које узима у обзир семантичку неправилност и тежи да је исправи. Подаци о суђењу на основу консеквенци добијени су на основу реченица под редним бројем 3, 7 и 8, податке о суђењу заснованом на искуству дале су реченице под редним бројем 2, 5 и 6, док су на семантичку основу указивале реченице под редним бројем 4 и 9.

Пошто су прве четири врсте реченица у листи експерименталних задатака дихотомног типа и допуштају погађање од 50%, потребно је да испитаник на 7 врста реченица у оквиру једне категорије суди правилно да би се сматрало да има развијену синтаксичку свест. С обзиром да у инструменту постоји 5 категорија реченица (императив, ред речи, време, род и број), следећи критеријум је био да испитаник на четири категорије има развијену синтаксичку свест да би му је генерално приписали. Ако би испитаник на две од три врсте реченица судио узимајући у обзир консеквенце, сматрано је да је код њега присутно суђење тог типа. Исти критеријум је примењен и за реченице које се тичу суђења на основу искуства. За реченице које у основи имају нарушавање значења било је потребно

да испитаник бар на једној од њих тежи да исправи значење, да би се закључило да је код њега присутна ова тенденција.

За тестирање значајности разлика међу групама испитаника различитог узраста коришћена је непараметријска статистичка метода χ^2 теста.

3. Резултати

3.1. Ниво развоја синтаксичке свести на узрасту од 5-9 година

	Узраст									
	5		6		7		8		9	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Императив	6	30	6	30	12	60	10	50	14	70
Ред речи	7	35	8	40	13	65	17	85	18	90
Време	0	0	3	15	8	40	9	45	11	55
Род	8	40	7	35	15	75	17	85	18	90
Број	7	35	7	35	16	80	17	85	17	85
Σ	7	35	7	35	12	60	12	60	15	75

Табела 1. Проценат испитаника који имају развијену синтаксичку свест

На основу табеле 1 може се видети да исти број испитаника – 35% узраста 5 и 6 година има развијену синтаксичку свест, па између поменутих узраста не постоји статистички значајна разлика у посматраној способности ($\chi^2=0$; $df=1$; $p>0.05$).

На узрасту од 7 година није се јавила статистички значајна разлика у односу на узраст од 6 година ($\chi^2=2.50$; $df=1$; $p>0.05$). Ипак, 60% испитаника узраста седам година има развијену синтаксичку свест, што је у односу на 35% испитаника узраста 5-6 година значајан прираштај у постигнућу. Ово наводи на закључак да је на узрасту од 7 година лингвистички критеријум предоминантан приликом извођења суђења, али да код 40% деце још увек није дошло до развоја синтаксичке свести. На узрасту од 8 година исти број испитаника као и на узрасту од 7 година има развијену синтаксичку свест па између поменутих узраста није утврђена статистички значајна разлика ($\chi^2=0$; $df=1$; $p>0.05$). На узрасту од 9 година нешто већи број испитаника – 75% у односу на узраст од 8 година има развијену синтаксичку свест. Ипак, није утврђена статистички значајна разлика између узраста 8 и 9 година ($\chi^2=1.20$; $df=1$; $p>0.05$).

Статистички значајна разлика утврђена је између узраста 6 и 9 година ($\chi^2=4.94$; $df=1$; $p<0.05$), што наводи на закључак да тек на узрасту од 9 година деца суде искључиво на основу граматичке структуре реченице. На узрасту од 7 годи-

на долази до прираштаја у постигнућу у односу на млађе узраста (5-6), али да је та разлика статистички значајна тек на узрасту од 9 година.

Анализом успешности испитаника свих испитиваних узраста на различитим категоријама реченица уочава се општа тенденција да је способност граматичког суђења у већој мери присутна на инконгруенцији рода и броја и неправилном реду речи са погрешним местом енклитике, а да је постигнуће на категорији време знатно лошије у односу на друге реченичке категорије. Поставља се питање да ли језички задаци у којима је неправилно употребљено време, осим граматичке свесности, захтевају и неке друге операције које овим истраживањем нису контролисане. Наиме, познато је да се тек на предшколском узрасту код највећег броја деце развојно успоставља способност овладавања временским одредницама па је очекивано да деца узраста 5-6 година имају минималан успех на овим реченицама.

3.2. Суђење на основу консеквенци

	Узраст									
	5		6		7		8		9	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Императив	13	65	16	80	7	35	7	35	6	30
Ред речи	12	60	13	65	5	25	2	10	1	5
Време	10	50	14	70	4	20	3	15	5	25
Род	9	45	11	55	2	10	2	10	1	5
Број	13	65	13	65	4	20	1	5	2	10
Σ	10	50	12	60	2	10	1	5	1	5

Табела 2. Проценат испитаника који суде на основу консеквенци

На основу табеле 2 може се видети да је суђење на основу консеквенци присутно више на млађим (5-6 година), него на старијим узрастима. Прецизније, највећи број деце узраста 6 година – 60% имала су суђења која су заснована на потенцијалним акцијама или ситуацијама о којима реченица говори. Они су процењивали неправилном реченицу „Удари друга” јер то није лепо радити, иако је она граматички исправна. Истовремено су прихватили аграматичну реченицу „Је пријатељу дечак помогао” јер је она својим садржајем указује на социјално пожељно понашање.

На основу анализе значајности разлика закључује се да се број деце узраста 5 и 6 година, који суде на основу консеквенци, не разликује статистички значајно ($\chi^2=0.40$; $df=1$; $p>0.05$).

На узрасту од 7 година опада број деце која се руководе овим критеријумом приликом извођења суђења и износи 10%. У односу на узраст од 6 година утврђена је статистички значајна разлика ($\chi^2=8.90$; $df=1$; $p<0.01$). На узрасту од 8

и 9 година број испитаника који суде на основу консеквенци је и даље у опадању – 5% испитаника.

3.3. Суђење на основу искуства

	Узраст									
	5		6		7		8		9	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Императив	3	15	8	40	1	5	1	5	2	10
Ред речи	3	15	4	20	0	0	0	0	0	0
Време	3	15	2	10	1	5	1	5	0	0
Род	3	15	10	50	3	15	3	15	2	10
Број	5	25	8	40	1	5	1	5	1	5
Σ	1	5	2	10	1	5	1	5	0	0

Табела 3. Проценат испитаника који суде о прихватљивости различитих категорија реченица на основу искуства

На основу табеле 3 види се да већи број деце узраста 6 година – 10%, у односу на остале испитиване узрасте, суди о прихватљивости реченице на основу искуства па се да закључити да је код шестогодишњака углавном присутна оријентација на садржај реченице. Они одбацују реченицу „Подигни камион” иако је граматички исправна јер је камион тежак, али и аграматичну реченицу „Мама се играо са луткама” уз објашњење да се маме не играју са луткама него девојчице, а не зато што је у реченици неправилно употребљен род.

Између сваког од испитиваних узраста од 5-8 година не постоји статистички значајна разлика у броју испитаника који суде на основу искуства ($\chi^2=0$; $df=1$; $p>0.05$). На узрасту од 9 година суђење које се ослања на овај критеријум се у потпуности губи.

Ако се упореди суђење на основу консеквенци са суђењем на основу искуства може се видети да постоји разлика у корист броја испитаника који суде на основу консеквенци. Ова разлика је статистички значајна на узрасту 5 и 6 година (на узрасту од 5 година $\chi^2 = 8.02$, $df=1$; $p<0.01$; на узрасту од 6 година $\chi^2=8.90$; $df=1$; $p<0.01$). Почев од узраста од 7 година па надаље ова разлика се губи ($\chi^2=0$; $df=1$; $p>0.05$). Може се, ипак, закључити да је суђење на основу консеквенци доминантнији критеријум у односу на суђење на основу искуства. На узрасту од 9 година суђење на основу искуства се у потпуности губи, док је суђење на основу консеквенци присутно на свим испитиваним узрастима, с тим што на узрасту од 7 година па надаље почиње значајно да опада.

1.4. Суђење које узима у обзир семантичку неправилност

Узраст

	5		6		7		8		9	
	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%	Ф	%
Императив	4	20	9	45	12	60	14	70	19	95
Ред речи	7	35	10	50	15	75	16	80	20	100
Време	3	15	8	40	13	65	18	90	20	100
Род	7	35	12	60	15	75	16	80	20	100
Број	6	30	10	50	16	80	16	80	20	100
Σ	3	15	7	35	11	55	14	70	20	100

Табела 4. Проценат испитаника који узимају у обзир семантичку неправилност

Резултати приказани у табели 4 упућују на закључак да са повећањем узраста деца више обраћају пажњу на семантичку неправилност и теже да је исправе. Проценат успешности правилно расте почев од 15% на узрасту од 5 година до 100% на узрасту од 9 година. То значи да ће већина петогодишњака рећи да је реченица: „*Напиши лопту*”, правилна, док ће већ на узрасту од 6 година изванредан број деце одбити овакву реченицу из разлога што лопта не може да се напише, већ нацрта. Са повећањем узраста све више одговора је било у смеру одбијања семантички неправилних али граматички правилних реченица, да би на узрасту од 9 година сви испитаници исправљали семантичке грешке.

Даља анализа одговора испитаника указује да су петогодишњаци махом прихватили реченице које су и граматички и семантички неправилне, као што је на пример реченица: „*Девојчица је певао књигу*”, а уколико су судили о њима као неправилним, чинили су само граматичку исправку. Деца узраста 6 година у већем броју случајева чине и граматичку и семантичку исправку, или чешће само ову другу (код њих је, очито оријентација на садржај преобладајући критеријум приликом доношења суђења), док су на узрасту од 9 година суђења о оваквим реченицама у смеру одбијања, уз обавезну и граматичку и семантичку исправку. То свакако не значи да код испитаника узраста 9 година није развијена синтаксичка свест. Овакви резултати указују на још једну чињеницу, а то је да се оријентација на садржај реченице задржава у смислу обраћања пажње на семантичку неправилност и када је синтаксичка свест развијена.

Анализа значајности разлика показује да између узраста 5 и 8 година нема значајне разлике у постигнућу на семантички неправилним реченицама (између узраста 5 и 6 година $\chi^2=1.2$; $df=1$; $p>0.05$; између узраста 6 и 7 година $\chi^2=1.6$; $df=1$; $p>0.05$; између узраста 7 и 8 година $\chi^2=0.96$; $df=1$; $p>0.05$). На узрасту од 9 година јавља се статистички значајна разлика у односу на узраст од 8 година ($\chi^2=7.04$; $df=1$; $p<0.01$). То указује да на узрасту од 9 година испитаници обавезно обраћају пажњу на семантичку неправилност реченице и настоје да је исправе, што је сасвим очекивано, с обзиром на ниво когнитивног развоја који су достигли.

4. Дискусија и закључак

На основу приказаних резултата може се рећи да је развој синтаксичке свести узрасно детерминисан. Иако се мора истаћи да је чак и код извесног броја деце узраста 5 и 6 година (35%) развијена синтаксичка свест, већина деце узраста 5 година суди о исправности реченице на основу њене глобалне прихватљивости и звучне дисонанце, док шестогодишњаци у доношењу суђења узимају пре свега у обзир значење које се реченицом саопштава. Независно од граматичке исправности деца овог узраста прихватају реченице којима се саопштава нешто што је блиско њиховом искуству (нпр. Кад је био мали Дејан ће имати пуно играчака) и одбацују реченице које су у супротности са њиховим искуством (Подигни камин). На узрасту од 6 година код деце је присутно и суђење на основу консеквенци — она прихватају реченице које указују на социјално пожељна понашања (Ми у невољи помози) а одбацују реченице које указују на аморални чин (Удари друга), а да при томе не обраћају пажњу на граматичку исправност реченице. Ако се томе дода да је на основу анализе реченице у којима је варирана семантичка и граматичка неправилност потврђено да се шестогодишњаци пре усмеравају на семантику него на граматику реченице, нема сумње да је на овом узрасту оријентација на садржај доминантна. Способност да се обрати пажња на граматичку структуру реченице а да се истовремено занемари значење које се њоме саопштава идентификована је код 60% деце узраста 7 година, па се може закључити да је предшколски узраст критични период за развој синтаксичке свести. У првом разреду основног образовања приближно исти проценат деце има развијену синтаксичку свест, а до већег прираштаја долази у току другог разреда када су деца просечног узраста 9 година. Суђење на основу искуства карактеристично је пре свега за предшколски узраст, док се суђење на основу консеквенци задржава и у току првих разреда институционалног образовања и представља доминантнији критеријум суђења, вероватно из разлога што је зависно од усвојених моралних норми. Способност исправљања семантичке грешке се, такође, повећава са узрастом. Деца предшколског узраста чешће исправљају само семантичку грешку, а деца школског узраста и семантичку и граматичку.

Пошто је развој синтаксичке свести значајна детерминанта усвајања читања требало би разрадити систем вежби којима би се подстицао развој ове метајезичке способности пре свега на узрасту од 6-7 година, у време када деца похађају припремни предшколски програм. Неке категорије синтаксичке свесности (род и број) требало би почети увежбавати и на ранијим узрастима сходно резултатима да инконгруенцију рода и броја деца лакше идентификују чак и на узрасту од 5 година.

У наредним истраживањима требало би утврдити од којих фактора зависи развој синтаксичке свести на предшколском узрасту, а евалуација ефеката увежбавања способности синтаксичке свести требало би да представља један од важних задатака.

Литература

- Bialystok, E. (1986). Factors in growth of linguistic awareness, *Child Development*, 57, 498-510.
- Blackmore, A. M., Prett, C., Dewsbury, A. (1995). The use of props in a syntactic awareness task, *Child Language*, 22, 405-421.
- De Villiers, P. A., De Villiers, J. G. (1972). Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children, *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 299-310.
- Gleitman, L. R., Gleitman, H., Shipley, E. F. (1972). The emergence of the child as grammarian, *Cognition*, 1, 137-164.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*, Harvester Wheatsheaf, New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.
- Hakes, D. T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, New York.
- Kodžopeljić, J. (2008). *Metajezikički aspekti zrelosti za polazak u školu*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition, u Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*, Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., Grive, R. (1984). Syntactic awareness in children, u Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L. (eds.) *Metalinguistic Awareness in Children*, Berlin: Springer-Verlag.
- Raven, J. C. (1979). *Progresivne matrice u boji*, Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Zorman, L. (1968). *Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na školski uspeh i nastavak školovanja*, Psihologija 1, 279-287.

ПРИЛОГ

ЛИСТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИХ ЗАДАТАКА ЗА ИСПИТИВАЊЕ НИВОА РАЗВОЈА СИНТАКСИЧКЕ СВЕСТИ

Врсте реченица:

1. Граматички правилне реченице, правилног значења, блиског искуству субјекта.
2. Граматички правилне реченице, правилног значења које није блиско искуству субјекта.
3. Граматички правилне реченице, правилног значења, које указује на негативне консеквенце.
4. Граматички правилне а семантички неправилне реченице.
5. Граматички неправилне реченице, правилног значења које је блиско искуству субјекта.
6. Граматички неправилне реченице, правилног значења које није блиско искуству субјекта.

7. Граматички неправилне реченице, правилног значења које указује на позитивне консеквенце или моралну вредност.
8. Граматички неправилне реченице, правилног значења које указује на негативне консеквенце или аморалан чин.
9. Граматички и семантички неправилне реченице.

ИМПЕРАТИВНЕ РЕЧЕНИЦЕ

1. Додај ми књигу!
5. Ми добаци лопту!
3. Удари друга!
7. Ми у невољи помози!
4. Напиши лопту!
2. Подигни стену!
8. Мамину поцепај хаљину!
6. Ми поклони играчку!
9. Ми отпевај писмо!

РЕД РЕЧИ

5. Су ђаци на излет ишли.
2. Девојчица кува ручак.
1. Мачка јури миша.
4. Пас пева кост.
7. Је пријатељу дечак помогао.
6. Ће дечак авион возити.
3. Милан је истрчао на улицу.
9. Ће Перица лепу нацртати песму.
8. Је девојчица узела другарицину књигу.

ВРЕМЕ

2. Сутра ће Зоран брати цвеће.
7. Јуче Стева другу помоћи ће.
5. Кад је био мали Дејан ће имати пуно играчака.
3. Јуче се Марко попео на дрво.
4. Сутра ћу певати књигу.
9. Кад порасте дечак је читао цвеће.
8. Сутра је Иван друга преварио.
1. Јуче је девојчица урадила задатак.
6. Кад порасте Весна је поправљала аутомобил.

РОД

6. Мама се играо са луткама.
3. Младен је прескакао ограду.
9. Девојчица је певао књигу.
2. Маја је играла фудбал.
5. Сандра се играло напољу.
8. Дечак није урадила задатак.
1. Девојчица се играла са лутком.
7. Милош и Иван су послушале маму.
4. Дете је читало мачку.

БРОЈ

3. Дејан и Горан се играју са татиним аутом.
7. Ивана су распремиле собу.
1. Влада и Паја су отишли у продавницу.
9. Отац су играли новине.
5. Мама имају лепу ташну.
2. Деца нису појела слаткише.
8. Дете су узела татин новац.
4. Девојчице су возиле домаћи задатак.
6. Дечаци је играо ластиш.

Mirjana Nikolić, Ph.D., Sremska Mitrovica

DEVELOPMENTAL COURSE OF SYNTACTIC AWARENESS IN CHILDREN AGED 5-9

Summary

The paper is a review of the research carried out on the sample of one hundred children aged 5-9 with the objective to determine the developmental course of syntactic awareness. Syntactic level of the development of consciousness is determined by a list of experimental tasks designed by the authors of the study.

The results indicate that at the age of 5 children are predominantly guided by the global acceptability of the sentence during the performance trials, children aged 6 were mostly focused on the meaning of sentences, at the age of 7 more than half of children were able to pay attention to the grammatical structure of sentences and the full development of syntactic awareness was identified in 75% of children aged 9.

The key period of development of syntactic awareness is a pre-school age, and thus one should encourage the development of metalinguistic skills in preparing children for literacy.

Key words: developmental course of syntactic awareness, preschool age, literacy

Д-р Мирјана Николич Сремска Митровица

РАЗВИТИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ВОЗРАСТА С 5 ДО 9 ЛЕТ

Резюме

В настоящей работе представлено исследование в которое было включено 100 детей возраста с 5 до 9 лет. Исследование было проведено с целью установить развитие синтаксического сознания у детей. Уровень развития синтаксического сознания установлен списком экспериментальных заданий, который составил автор исследования.

Результаты указывают на то, что дети возрастом 5 лет главным образом руководствуются глобальной приемлемостью предложения во время Нормирования суждения, дети 6 лет, главным образом сосредоточены на значение предложения, начиная с 7 лет больше половины детей уже способны обращать внимание на грамматическую структуру предложения, а полное развитие синтаксического сознания подтверждён у девятилетних детей.

Критическим периодом развития синтаксического сознания является дошкольный возраст, когда нужно было бы побуждать развитие этой метаязыковой способности в процессе подготовки детей к учению грамоте.

Опорные слова: развитие синтаксического сознания, дошкольный возраст, учение грамоте

Мр Јелена Максимовић
Филозофски факултет
Ниш

UDK 655.55

Приказ

Примљен: 20. VII 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 7–8, p. 695–698.

НАСТАВНИК ИЗМЕЋУ ТЕОРИЈЕ И НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Зоран Аврамовић, Миља Вујачић,

Наставник између теорије и наставне праксе,

Институт за педагошка истраживања, Београд, 2010, стр. 175.

Студија *Наставник између теорије и наставне праксе*, аутора др Зорана Аврамовића и др Миље Вујачић, објављена је текуће 2010. године, у издању Института за педагошка истраживања, а рецензирани су је проф. др Миодраг Ранковић и проф. др Вељко Банђур. Аутори су теоријским и емпиријским методама истраживали наставну праксу на основу увида у самоперцепцију наставника, у неким аспектима њиховог рада, што представља први рад таквог приступа у нашој педагошкој литератури. Карактеристика студије је у томе што аутори нису користили нормативистички приступ да би конструисали успешног, компетентног наставника, чему се тежи у скоро свим истраживањима када је у питању ова проблематика, већ су наставници имали прилику да сами себе посматрају и оцењују битне аспекте свог рада. Циљ аутора ове студије био је да покажу да се до научних чињеница не долази само са унапред строго одређеним планом истраживања, већ и спонтано у току практичног рада или активности.

О значају наставника у васпитно-образовном процесу, говори и чињеница да је већина педагошких истраживања, која су се бавила проценом учења или подучавања, како у свету, тако и код нас, била управо усмерена на активности наставника и њихово понашање у наставном процесу. Најважнији захтеви, карактеристике и обележја савременог наставника проистичу из одговора на питање какав је наставник потребан савременој школи, шта се од њега очекује и шта чини његову стручну компетентност. Као незаменљива категорија развијеног друштва, школа се налази у сталним процесима трансформација своје организационе структуре и усавршавања система интеракције и комуникације школе и друштва. Самим тим потребе истраживања о школи и у школи, о настави и у настави, постају све значајније.

Циљ овог истраживања био је да се са становишта учитеља и наставника осветли њихова наставна пракса и добије увид у њихова знања која се у настави примењују. Аутори су издвојили следеће самоперцепције наставника: како наставници виде сами себе (стручне и личне особине), шта подразумевају под значајним питањима наставе, како схватају термин „усмереност на ученика” како схватају промену у квалитету часа, какав је њихов однос према даровитим ученицима, какво је њихово опажање сопствених грешака у настави. С обзиром на то да се ради о одређеном поступку самоевалуације, избегнуто је прављење листе шта би наставник требало да поседује као професионалне компетенције. По речима аутора, предност оваквог приступа огледа се у испољавању професионалне свести наставника о властитој делатности, односно у препознавању разлике између педагошке теорије и наставне праксе. Тако су аутори на темељима ових сазнања размотрили и питање социјалне климе у одељењу као једног од кључних чинилаца за квалитетан рад наставника.

Похађајући семинар Института за педагошка истраживања „Наставник као креатор климе у одељењу”, наставници нису знали да ће њихови одговори на празном листу папира само са питањем на које је требало да одговоре, бити коришћени у истраживању, као што ни сами аутори нису имали почетни план истраживања. Наставници су на папиру исписивали своје процене о сопственом раду у вези са следећим проблемима: (1) које су (не)пожељне особине наставника и како наставници мисле да би их ученици оценили, (2) шта су значајна питања наставе, (3) како разумеју појам „усмереност на ученика”, (4) зашто долази до промене квалитета часа, (5) како разликују даровите од недаровитих ученика и какав приступ имају у раду са њима, (6) како сарађују са колегама и (7) шта подразумевају под грешком наставника, какве грешке праве у свом раду и како их отклањају. Слободни одговори наставника представљају изворна обавештења о њиховом раду, која настају независно од научног плана и припреме. Узорак су чинили наставници основних, средњих стручних школа и гимназија на територији Републике Србије. Методом случајног узорка на сваком семинару одабрано је пет наставника, који су као јединствена група заједнички одговарали на постављана питања. На тај начин истраживањем је било обухваћено 60 група наставника из основних школа, у свакој по 5 наставника - укупно 300 наставника основних школа и 23 групе наставника из средњих стручних школа и гимназија, у свакој по 5 наставника – укупно 115 наставника средњих стручних школа и гимназија. Јединица анализе при обради података био је број група наставника, 60 из основних школа и 23 из средњих стручних школа и гимназија.

Полазећи од постављене хипотезе у истраживању, да је у практичном раду наставника снажно присутно његово стечено знање из педагогије, дидактике и методике. Аутори сматрају да је предност овако прикупљених података о раду наставника у учионици у томе што се наставникова субјективна стања неутралишу у тренутку описивања сопствене праксе, његови одговори о свом искуству на часу су спонтанији и слободнији, изостаје трема наставника што омогућује адекватније искуствене физиономије знања о сопственом професионалном раду

и понашању на часу. Оно што се позитивно одражава на истинитост наставничких одговора јесте да су наставници на постављена питања одговарали као група наставника чиме се смањује њихова лична одговорност.

Осветљавање имплицитног знања које наставник користи у раду од кључног је значаја за разумевање саме улоге наставника. Аутори наглашавају да се наставници ослањају на стручна знања и методичке вештине које су стекли у свом образовању за професију наставника. Поменути начин испитивања наставника, путем питања отвореног типа и у ситуацији када нису обавештени да учествују у истраживању, утиче како на истинитост њихових одговора, тако и на јасније сагледавање њихових имплицитних педагогија. Све ово доприноси смањеном утицају истраживача на план истраживања и на испитиване појаве.

Резултати овог истраживања указали су на то да постоји значајна разлика између педагошке теорије и праксе, а разлог за то је, по речима аутора, у имплицитним педагогијама наставника које се разликују од пожељних. Резултати истраживања су, такође, показали да наставници на теоријском нивоу добро познају пожељан профил понашања онога који би требало да образује, али сопствену праксу оцењују негативно. Истраживање је показало одсуство наставникове самокритичности јер су високо оценили своје особине виђене из перспективе ученика. Одговори наставника указали су на то да они у сопственом раду користе фронтални облик рада и наставне методе које су у складу са оваквим начином рада, усмерене на трансмисију знања и усвојене чињенице, а не на развој мишљења код деце. Резултати овог истраживања, такође, показују да грешке које наставници праве у настави нису последица само њиховог недовољног знања или психолошких црта личности. Подаци су показали да наставници далеко више опажају дидактичко-методичке грешке од социјално-моралних грешака, што, по речима аутора, може да укаже на недовољно дидактичко-методичко образовање. Резултати су, међутим, показали да је методичка спремност учитеља развијенија у односу на наставнике и да су више свесни значаја који избор адекватних метода рада има на квалитет наставног часа. Истраживање је показало да наставници не поклањају довољно пажње међусобној сарадњи, као и потреби наставника за даљим стручним усавршавањем кроз примене индивидуализованог приступа у раду са ученицима, упознавању са интерактивним методама и оспособљавању за њихову примену, успостављању позитивне климе у одељењу, креирању подстицајног окружења за учење, адекватног приступа у раду са децом са посебним потребама, сарадњи са родитељима и локалном заједницом. Добијени подаци указали су и на то да наставници немају довољно изграђену свест о потреби континуираног стручног усавршавања, као и да не препознају значај самовалуације свог рада.

И поред вртоглавог развоја технике и технологије, наставници остају кључни фактор у реализацији квалитетног образовања. Без обзира на то колико је нека промена у образовању утемељена и теоријски развијена, она не може ни додирнути праксу без наставника који промене разумеју, прихватају и обучени су да их примене. То доводи до констатације да се до квалитетног образовања може

стићи искључиво подизањем квалитета наставничке професије и самим тим подизањем степена образованости наставника, јер главни потенцијал на коме почиња образовање јесу кадрови. Када се говори о очекивањима и улогама наставника у савременим условима образовања, онда се везано за то, намећу бројна питања, од чијих одговора зависи успостављање читаве концепције припремања и образовања наставника за остваривање сложених задатака које пред њега поставља друштво.

Аутори су комбинацијом педагошких и социолошких знања у истраживању улоге наставника направили велики корак у овом интердисциплинарном истраживању. На тај начин су отворили простор и за наредна истраживања о наставнику и његовој пракси, која могу бити усмерена на испитивање квалитета знања наставника о настави и васпитно-образовном процесу, на анализу начина остваривања тих знања у практичном раду и препознавању чинилаца који отежавају потпуније повезивање теоријских знања наставника и њиховог практичног рада. На основу свега изложеног закључујемо да наведена студија представља драгоцен искорак у правцу проучавања наставника и његове праксе.