

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LVI Бр. 9–10 Стр. 701–912 Нови Сад 2010.
UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Страна

Др Жељко Калуђеровић: Ксенофаново *Једно* ----- 705

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Грозданка Гојков: Образовање за менаџмент ----- 717

Мр Јелена Максимовић: О неким аспектима мотивисаности студената
за истраживачки рад ----- 724

Др Ненад Аврамовић: Неки аспекти европске полицијске сарадње и Еуропол --- 734

Др Здравко Жеж: Смисао и суштина правне државе ----- 750

Др Зоран Павловић: Притвор, међународни стандарди и домаће право ----- 758

Мр Светлана Игњатијевић: Утицај болоњске реформе високог школства
на методологију предавања микроекономије и макроекономије ----- 780

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Ненад Стојковић: Развијање демократских вредности ученика основне школе --- 789

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Мр Катица Дармановић: Преровски комплекс у Ћосићевом роману *Корени* ----- 808

Ана Ђокић-Остојић, др Јелена Станисављевић: Примена теренске наставе биологије
у савладавању еколошких програмских садржаја у основној школи ----- 813

Виолета Петковић, мр Наташа Илић Миловац: Кључне компетенције
и учење у пракси ----- 839

Снежана Пртљага: Конструктивистички приступ (учењу)
у настави природе и друштва ----- 857

Др Михаило Јокић: Један поглед на место информатичке технологије
у настави математике ----- 869

ПСИХОЛОГИЈА

Мр Драган Курбалија, мр Јелена Шакотић-Курбалија: Предвиђање
проблематичног понашања адолесцената ----- 882

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Невена Цвјетичанин, Јасна Суботин: Степен задовољства родитеља
процесом адаптације деце у јаслицама ----- 893

IN MEMORIAM

Катарина Ручки ----- 902

Садржај часописа „Педагошка стварност” за 2010. годину ----- 907

CONTENTS

Željko Kaluđerović, Ph.D.: Xenophanes's Unity -----	705
VIEWS AND OPINIONS	
Grozdana Gojkov, Ph.D.: Education for Management -----	717
Jelena Marković, M.A.: Some Aspects of Students' Motivation towards Research Work -----	725
Nenad Avramović, Ph.D.: Some Aspects of European Police Cooperation and Europol -----	734
Zdravko Jež, Ph.D.: Meaning and Essence of the State of Law -----	750
Zoran Pavlović, Ph.D.: Detention, International Standards and Domestic Law ----	758
Svetlana Ignjatijević, M.A.: Impact of Bologna Reform of Higher Education towards the Methodology of Lecturing Micro Economy and Macro Economy -----	780
EDUCATION IN SCHOOLS	
Nenad Stojković, M.A.: Development of Democratic Values of Primary School Pupils -----	789
DIDACTICS AND METHODICS	
Katica Darmanović, M.A.: Přerovská Complex In Ćosić's Novel 'The Roots' ----	808
Ana Đokić-Ostojić, Jelena Stanisavljević, Ph.D.: Implementation of Field Work in Overcoming Environmental Biology Programme Content in Primary School -----	813
Violeta Petković, Nataša Ilić-Milovac, M.A.: Key Competencies and Learning in Practice -----	839
Snežana Prtljaga: Constructivist Approach to Learning Procedure in Teaching <i>Nature and Society</i> -----	857
Mihailo Jokić, Ph.D.: Reflection on the Place of Information Technology in Teaching Mathematics -----	869
PSYCHOLOGY	
Dragan Kurbalija, M.A., Jelena Šakotić-Kurbalija, M.A.: Predicting Adolescent Problem Behaviour -----	882
PRESCHOOL EDUCATION	
Nevena Cvetičanin, Jasmina Subotin: Parents' Satisfaction with the Process of Children's Adaptation in Nurseries -----	893
IN MEMORIAM	
Katarina Ručki -----	902
Contents of the journal <i>Pedagogical Reality</i> for 2010 -----	907

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович: Единое у Ксенофана -----	705
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Д-р Грозданка Гойков: Образовательная подготовка к менеджменту -----	717
М-р Елена Максимович: О некоторых аспектах мотивации студентов к исследовательской работе -----	725
Ненад Аврамович: Некоторые аспекты европейского полицейского сотрудничества и европол -----	734
Д-р Здравко Зец: Сущность и смысл правового государства -----	750
Д-р Зоран Павлович: Арест, международные стандарты и наше домашнее право -----	758
М-р Светлана Игнatieвич: Влияние Болонской реформы высшего образования на методологию процесса обучения микроэкономики и макроэкономики -----	780
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
М-р Ненад Стойкович: Развитие демократических ценностей у учащихся в начальной школе -----	789
Дидактика и методика М-р Катица Дарманович: Комплекс Прерова В романе Добрицы Чосича Корни -----	808
Анна Джокич-Остоич, д-р Елена Станисавлевич: Применение процесса обучения биологии на открытой-местности при изучении экологических содержаний в начальной школе -----	813
Виолета Петкович, м-р Наташа Илич Миловац: Важнейшие компетенции и учение на практике -----	839
Снежана Пртляга: Конструктивистский подход /учению/ в обучении природе и обществу -----	857
Д-р Михаил Иокоч: Один взгляд на место информатической технологии в обучении математики -----	869
ПСИХОЛОГИЯ	
М-р Драган Курбалия, м-р Елена Шакоич-Курбалия: Предусмотрение проблематичного поведения подростков -----	882
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Невена Цвьетичанин, Ясна Суботин: Степень удовлетворённости родителей процессом адаптации детей в детских яслях -----	893
ИН МЕМОРИАМ	
Катарина Ручки -----	902
Содержание журнала „Педагогическая действительность” в 2010 году -----	907

КСЕНОФАНОВО ЈЕДНО

Резиме

Аутор у раду испитује Ксенофанове фрагменте, посебно оне који се тичу његовог разумевања бога, као и његов однос према промени и мноштву. Елејци су, према Аристотелу, порицали јестост свакој врсти промене и окружујућој мноштвености. Можда Ксенофан и није намеравао да одбаци мноштвеност света, али је извесно да није могао ни тачно да прикаже његов однос са једним богом. Тиме се доводи у питање читава Аристотелова четвороврсна каузална схематика, јер без егзистирајућег мноштва појам узрока постаје бесмислен. На основу површине рецепције три фрагмента (ДК21Б27, ДК21Б29 и ДК21Б33), и помињања земље и воде у њима, могло би се закључити да је Ксенофан, ипак, био заступник учења о тзв. материјалном узроку. Сва три фрагмента, у ствари, описују настанак органског живота из земље, која да би створила жива бића треба бити још и влажна. Арче космоса није у овим фрагментима предмет анализе будући да концепцијски посматрано он и нема начело. Ови Ксенофанови фрагменти, стога, немају арче-олошко значење већ представљају његово плаћање данка властитом јонском пореклу. Без обзира, коначно, да ли се Ксенофан посматра из „елејске“ или више из „јонске“ перспективе, због структуралних препрека његове доктрине, он стоји изван могућег класификовања које би га ситуирало у Аристотелово учење о узроцима.

Кључне речи: бог, једно, промена, мноштво, арче, узроци, материјални узрок

Раритет је када радови једног мислиоца, како због њихове структуралне прилагодљивости, тако и због особене вредности, заслужи да се истовремено нађу у прегледима античке лирике и у историјама пресократовске филозофије. Још већа реткост је када такав методолошки приступ и аргументација могу да се примене на једну елегију од 24 реда, што је случај с Ксенофановом елегијом, прецизније речено, у вези са потоњим третманом Колофоњаниновог 1. фрагмен-

та (DK21B1). Ксенофан је и аутор од кога је сачуван завидан број аутентичних фрагмената (41 са ознаком Б), који се због своје особене песничке форме релативно лако могу раздвојити од накнадних парафраза и имитација. Њега, као и неке друге древне мислиоце, прате контроверзне оцене од којих је, у негативном смеру, најпознатија она која каже да је он „песник и рапсод који је грешком постао личност у историји грчке филозофије” (Чернис).¹ Стејс, затим, каже да би било исправније разматрати Ксенофана као некога ко припада подручју историје религије, а не историји филозофије (Stace 1950: 40–41). Ниче је, пак, Ксенофана именовао као „стару луталицу”, „рапсоду” и „певача мистичне деификације природе”, за кога није могуће прецизно утврдити „откуд се и када у њему појавила мистична склоност ка Једном и вечито Почивајућем” (Ниче 1979: 49). Са друге, афирмативне, стране међу потоњим Грцима Ксенофан је стекао репутацију човека који је утемељио елејску филозофску школу. Занимљиво је да и једни и други потврду за изречене квалификације о Ксенофану покушавају засновати на Аристотеловим белешкама. Први су то чинили на основу тога што Аристотел одиста није много обраћао пажњу на Ксенофана, а и када је то чинио третирао га је као наивног и конфузног мислиоца (*Мет.* 986б25–27). Претходно наведено, аутори су додатно поткрепљивали тврдњом да је Аристотел аутор једног списка који носи индикативан наслов: *Против Ксенофановог учења* (*ДЛ*, В, 25). Други су из сачуваних Аристотелових радова извлачили сегменте попут (*Мет.* 986б22): „јер за Парменида се каже да је постао његов (Ксенофанов, прим. Ж. К.) ученик” (Аристотел 2007: 20). Они су се користили и псеудоаристотеловским списом *О Мелису, Ксенофану и Горгији*, који Ксенофана третира као консеквентног и систематског мислиоца елејске провенијенције. Чини се ипак да је са овим и неким сличним опречним оценама о лутајућем песнику из Колофона могуће, мање или више адекватно, изаћи на крај јер је језичак на ваги претегао на страну Ксенофана као филозофа.²

Аристотел у *Физици* 184б15–22 истражује број и својства првих начела природе. Стагиранин је класификацију извршио на следећи начин: мора бити, или **1.** једно начело, или **2.** више од једног начела. Ако је једно начело, оно мора бити, или **1.1.** непокретно (Парменид, Мелис), или **1.2.** покретно („фисичари” попут Анаксимена и Диогена, Талеса и Хипона). Међутим, ако има више од једног начела, онда она морају бити **2.1.** ограничена по броју или **2.2.** неограничена по броју. Ако су ограничена по броју, а више их је од једног, онда их мора бити или два (вероватно се мисли на питагорејску космологију описану у Парменидовом „путу мњења”, где се спомињу ватра и ноћ (светло и тама), или на касније питагорејце који су разматрали ватру и земљу као начела), или три (Филопон

¹ Блажа верзија каже да Ксенофана треба разматрати првенствено као песника, али песника са изузетно широким спектром интересовања и јасно израженим ставовима о многим темама (Heidel 1943: 267).

² Хегел каже: „Што се тиче Ксенофанове филозофије, он је први дефинисао апсолутну суштину као једно: „Свемир је једно.” ... Принцип је: само једно јесте, само биће јесте.” (Hegel 1975: 207)

наговештава да би се ово могло односити на Тимаја и његова три принципа: бога, идеју и твар. Могуће је да Стагираин овде није мислио ни на ког одређеног, (као ни када је рекао „или какав други број”), или четири (мисли се на Емпедокла и Хипократа и њихове ватру, воду, земљу и ваздух), или неки други број. Ако су пак неограничена по броју онда начела морају бити **а**), генерички једно, а разликовати се по облику (Демокрит), или **б**), различита у врсти или чак опречна (Анаксагора, а Ладан у свом коментару додаје и питагорејце, јер су и они „признавали ... опреке ... као почела” (Аристотел 1988: 3).

Дистинкција непокретно-покретно појављује се једино код заступника тврдње да постоји само једно начело, па су и једини мислиоци коју су разматрали *ἀρχή* као непокретно били монисти (елејци). Премда Ксенофан експлицитно није нигде поменут, већ само Парменид и Мелис, јасно је да би се једино са назорима ове двојице филозофа могло довести у везу Колофоњаниново учење о једном и непокретном богу. Да ова двојица, односно тројица, филозофа стоје, некако, на супрот осталих (који су именовани као *οἱ φυσικοί*), може се уочити из *Phys.* 184b17, али и из наставка поменутог пасуса из *Физике*. У *Phys.* 184b25-185a5, у ствари, пружају се два различита аргумента која треба да покажу да истраживање да ли је „биће (*τὸ ὄν*) једно и непокретно” не припада подручју природне филозофије. Из дела пасуса у *Phys.* 184b25-185a3 види се да став да је биће непокретно (и непроменљиво) значи порицање егзистенције природе, јер је она начело промене или кретање које има начело у себи самом.³ Зато се и каже да није ни задатак дотичне знаности да расправља са онима коју поричу њена прва начела, јер је то или задатак неке друге знаности или то припада „оној заједничкој свима”, а то је највероватније метафизика (*Met.* 1026a30-32). Потом, у *Phys.* 185a3-5, стоји да рећи да је биће једно, и само једно, које искључује све разлике, аутоматски значи и порицати *ἀρχή κινήσεως* тј. начело промене.⁴ Истовремено то значи и порицање сваког могућег *archea*, јер начело је начело нечега и оно укључује постојање најмање још једне ствари мимо себе. Елејци су, дакле, на овај или онај начин, порицали јестост окружујућој мноштвености и можда Ксенофан и није намеравао да одбаци мноштвеност света, али је извесно да није могао ни тачно да прикаже

³ Као што и пише нешто касније у истом делу (*Phys.* 185a12-14).

⁴ Читав пасус из *Физике* (184b25-185a5) (Aristotel 2006: 9-10) гласи:

Што се тиче истраживања тога да ли је биће једно и непокретно,...то не припада истраживању природе. / Као што геометар нема више шта да доказује оном који уклања начела /те науке/, већ то припада или некој другој науци, или оној која је заједничка наука за сва /начела/, тако ни онај који говори о начелима / нема шта да доказује неком ко уклања начела уопште/. Нема више начела, ако постоји само Једно, и то Једно у том смислу. Начело је начело нечега, или неког /мноштва/.

τὸ μὲν οὖν εἰ ἐν καὶ ἀκίνητον τὸ ὄν σκοπεῖν οὐ περὶ φύσεώς ἐστι σκοπεῖν· ὥσπερ γὰρ καὶ τῷ γεωμέτρῃ οὐκέτι λόγος ἐστὶ πρὸς τὸν ἀνελόντα τὰς ἀρχάς, ἀλλ' ἥτοι ἑτέρας ἐπιστήμης ἢ πασῶν κοινῆς, οὕτως οὐδὲ τῷ περὶ ἀρχῶν· οὐ γὰρ ἐτι ἀρχή ἐστιν, εἰ ἐν μόνον καὶ οὕτως ἓν ἐστιν. ἢ γὰρ ἀρχή τινός ἢ τινῶν.

његов однос са једним богом. Тиме се истовремено доводила у питање читава Аристотелова четвороврсна каузална схематика, јер без егзистирајућег мноштва појам узрока постаје бесмислен.

У првој књизи *Метафизике*, која је својеврстан преглед мишљења претходника, Аристотел отворено казује да Ксенофан (и Елејци у целини) стоји изван могућег класификовања које би га сврстало у учење о узроцима. Ево Стагиранинових речи (*Мет.*986610-17) (Аристотел 2007: 20):

Међутим, има неких који су изјавили да је Све нека јединствена природа, но не говоре сви на исти начин ни с обзиром на ваљаност ни с обзиром на усклађеност с природом. Говор о њима никако не припада нашем садашњем истраживању узрока (јер ови не говоре као неки од природњака /φυσιολόγων/ који I мада претпостављају да је биће једно, ипак све остало производе из тог једног као из твари, већ на други начин: док они први придодају кретање производећи тако све, ови насупрот тврде да је /биће/ непокретно).⁵

εἰσὶ δὲ τινες οἱ περὶ τοῦ παντὸς ὡς ἂν μιᾶς οὔσης φύσεως ἀπεφώνησαντο, τρόπον δὲ οὐ τὸν αὐτὸν πάντες οὔτε τοῦ καλῶς οὔτε τοῦ κατὰ τὴν φύσιν. εἰς μὲν οὖν τὴν νῦν σκέψιν τῶν αἰτίων οὐδαμῶς συναρμόττει περὶ αὐτῶν ὁ λόγος· οὐ γὰρ ὥσπερ ἔνιοι τῶν φυσιολόγων ἐν ὑποθέμενοι τὸ ὃν ὅμως γεννῶσιν ὡς ἐξ ἑλῆς τοῦ ἐνός, ἀλλ' ἕτερον τρόπον οὗτοι λέγουσιν· ἐκεῖνοι μὲν γὰρ προστιθέασιν κίνησιν, γεννῶντές γε τὸ πᾶν, οὔτοι δὲ ἀκίνητον εἶναι φασιν.

Да је у претходном пасусу реч и о Ксенофану може се видети из оног што следи у *Мет.*986621-24 (Аристотел 2007: 20):

Ксенофан је био први „једнаш“ /ἐνίσας/ међу овима (прича се да је Парменид био његов ученик), али он није ништа јасно поставио, нити изгледа да је досегао иједну од ове две природе: он је бацио поглед на цело Небо, па рекао да је Једно I бог.⁶

Ξενοφάνης δὲ πρῶτος τούτων ἐνίσας (ὁ γὰρ Παρμενίδης τούτου λέγεται μαθητής) οὐδὲν διεσαφένισεν, οὐδὲ τῆς φύσεως τούτων οὐδετέρας ἔοικε διγείν, ἀλλ' εἰς τὸν ὅλον οὐρανὸν ἀποβλέψας τὸ ἐν εἶναι φησι τὸν θεόν.

⁵ Подвукао Ж. К. Рос (Ross I 1997: 152) каже да синтагма (из *Мет.*986b12) *τοῦ κατὰ τὴν φύσιν* (коју је Благојевић превео са „с обзиром на усклађеност с природом“) не може значити „с обзиром на природност“. Његово је мишљење да она мора значити «што се тиче сагласности са природом чулног света», јер је управо то сегмент који је елејцима, који су порицали егзистенцију мноштву и промени, недостајао.

⁶ Када Стагиранин у *Мет.*986b23 каже „нити изгледа да је досегао иједну од ове две природе“, под оним „иједну од ове две природе“ („ни једнога од тога“, прев. Т. Ладан) (*οὐδετέρας*) вероватно је мислио на нешто раније поменуте (*Мет.*986b19 и 986b20) узроке *λόγος* и *ἔλῃ*. Зато је можда боље овај део превести са (прев. Ж. К.): „нити изгледа да је он дотакао

Опште карактеристике Ксенофановог бога, које се могу утврдити на основу бележака различитих аутора и самих Колофоњанинових фрагмената, разврстане су на следећи начин. Прво, по мишљењу Ксенофана бог је непокретан. Ова формулација може се пронаћи у његовом 26. фрагменту (DK21B26) (Dils I. 1983: 134):

*Увијек на истом мјесту стоји без икакве кретње
И не приличи му да прелази с мјеста на мјесто.*

αἰεὶ δ' ἐν ταύτῳ μῖμνει κινούμενος οὐδὲν οὐδὲ μετέρχεσθαι μιν ἐπιτρέπει ἄλλοτε ἄλλῃ.

Друго, бог је ненастао, односно Ксенофан тврди вечност бога. Колофоњанин оштро критикује оне који су тврдили да се богови рађају, као и оне који су сматрали да богови умиру, пошто из обе тезе произилази закључак да богови нису одувек. О томе Ксенофан пише у 14. фрагменту (DK21B14) (Dils I. 1983: 133):

*А смртници мисле да се богови рађају
као и они и да имају хаљине, говор и изглед њихов.⁷*

ἀλλ' οἱ βροτοὶ δοκέουσι γεννᾶσθαι θεούς, τὴν σφετέρην δ' ἐσθῆτα ἔχειν φωνὴν τε δέμας τε.

Треће, има један бог који је највећи међу боговима и људима (DK21B23) (Dils I. 1983: 134):

*Један је бог, боговима врховни владар и људима,
Ни ликом није налик ни умом смртницима.⁸*

*εἷς θεός, ἔν τε θεοῖσι καὶ ἀνθρώποισι μέγιστος,
οὔτι δέμας θνητοῖσιν ὁμοίος οὐδὲ νόημα.*

На основу наглашеног почетка 23. фрагмента „Један је бог” (у неким преводима „Бог је један”) може се закључити да је Ксенофану овакво одређење било веома важно. Ипак, из конструкције *εἷς θεός* не произилази никакав пледоаје за касније настало монотеистичко становиште и прву од десет божјих заповести: „Ја сам Господ Бог твој ... Немој имати других Богова уза ме.” (Даничић 2007:

природу иједног од ових (узрока)”. Посебно је, наравно, питање то што је Аристотел „унапредно” Ксенофанове мисли, а линија „унапређења” иде од неутралног одређења „један бог” (*εἷς θεός*) (DK21B23), завршавајући се са филозофским исказом „да је Једно | бог” (*τὸ ἐν εἶναι ... τὸν θεόν*) (Met.986b24). Финкелберг (A. Finkelberg), у 66 страна дугој студији о Колофоњанину, сматра прикладним да властиту дискусију о Ксенофановом учењу започне баш овим Аристотеловим приказом, истина нешто шире захваћеним (Met.986b10-987a1) (Finkelberg 1990: 103).

⁷ О овоме извештава и Аристотел у својој *Реторици* (1399b6-9).

⁸ Можда би прву реченицу требало превести на следећи начин (Ж. К.): „Један бог, међу боговима и људима највећи.” Слично пише и у DK21A28, A31, A33, A34 i A35. Другачије пак стоји у DK21A32, где се не дозвољава онтолошки примат једног бога над другим боговима.

105) Уосталом у Ксенофановом фрагменту не каже се да „постоји само један бог”, него се истиче да један бог који је највећи међу боговима и људима ни на који начин није сличан смртницима, ни по облику, ни по мислима. Ксенофан, као уосталом ни други Грци, није много марио за питање монотеизма или политеизма, него му је било важније да истакне да оно што јесте јесте једно, тако да Колофоњанин у неку руку може бити заговорник монизма, али тешко да може бити антиципатор монотеизма.

Четврто, бог није антропоморфан. Оваква констатација изражена у три позната Ксенофанова фрагмента (**DK21B14**, B15, B16) има за циљ да критикује тада важеће Хомерове и Хесиодове ставове о боговима. Пошто је 14. фрагмент већ наведен, следи најпре 15. фрагмент (**DK21B15**) (Dils I. 1983: 133):

Него, да волови и коњи и лавови имају руке и да рукама својим сликати могу и дјелати као и људи, ликове богова на своју би сликали слику, коњи којима сличне, а волови волу подобне, и тијелу би давали облик по своју присподобу.

*ἀλλ' εἰ χεῖρας ἔχον βόες ἵπποι τ' ἢ ἐλέοντες
ἢ γράψαι χεῖρεςσι καὶ ἔργα τελεῖν ἄπερ
ἄνδρες,
ἵπποι μὲν θ' ἵπποισι βόες δὲ τε βουσὶν ὁμοίως
καὶ <κε> θεῶν ἰδέας ἔγραφον καὶ σώματ'
ἐποίουν
τοιαῦθ' οἷόν περ καὶ τοὶ δῆμας εἶχον ἕκαστοι.*

А потом и 16. Ксенофанов фрагмент (Dils I 1983: 133):

*Етиопљани кажу да су богови ту-
поноси и црни,
а Трачани да су очију плавих и цр-
вене косе.⁹*

*Αἰθίοπές τε <θεοὺς σφετέρους> σιμὸν
μέλανάς τε
Θρηῆκίκες τε γλαυκοὺς καὶ πυρροὺς <φασὶ
πέλεσθαι>.*

Пето, бог види, мисли и опажа „свеобухватно” (**DK21B24**) (Dils I. 1983: 134):

*Сав посвема види, сав посвема мисли,
сав посвема чује.¹⁰*

*οὐλος ὄραϊ, οὐλος δὲ νοεῖ, οὐλος δὲ τ'
ἀκούει.*

Шесто, бог покреће све снагом свог ума (**DK21B25**) (Dils I. 1983: 134):

Без напора све покреће снагом ума.¹¹

*ἀλλ' ἀπάνευθε πόνοιο νόου φρενὶ πάντα
κραδαίνει.*

⁹ О антропоморфизацији богова код Хелена извештава и Аристотел у својој *Политици* (1252b24-27).

¹⁰ Слично се бележи у **DK21A28**, A33.

¹¹ Јегер сматра да Аристотелова идеја непокретног покретача има своје корене у оваквим и сличним Ксенофановим замислима.

Седмо, бог је „морално” савршен. „Неморалност” Хомерових и Хесиодових богова Ксенофан излаже разорној критици у два своја фрагмента (**DK21B11** i **DK21B12**). Једанаести фрагмент гласи (**DK21B11**) (Dils I. 1983: 132):

Сваки чин који је људима на срам и на осуду као красти, прељубник бити, један другога варају и Хомер и Хезиод боговима су додијелили.	πάντα θεοῖσ' ἀνέθηκεν Ὅμηρός θ' Ἡσίοδος τε, ὅσσα παρ' ἀνθρώποισιν ὀνειδέα καὶ ψόγος ἐστίν, κλέπτειν μοιχεύειν τε καὶ ἀλλήλους ἀπατεύειν.
--	---

Затим 12. фрагмент (**DK21B12**) (Dils I. 1983: 132):

Тако испричае замашан број недоличних дјела богова, Красти, прељубник бити и један другога варају.	ὥς πλεῖστ(α) ἐφθέγγαντο θεῶν ἀδεμίστια ἔργα, κλέπτειν μοιχεύειν τε καὶ ἀλλήλους ἀπατεύειν.
---	---

Нападима Ксенофана на Хомера и Хесиода латентни антагонизам између новог филозофског мишљења и старог митског погледа, који је доминирао дотадашњим постигнућима грчког духа, ескалира у отворени конфликт.

Осмо, бог има облик кугле. Нема ниједног оригинално сачуваног Ксенофановог фрагмента који ово потврђује, али консултовани ауторитети, односно њихови фрагменти, углавном су сагласни око ове претпоставке.¹² На овом месту биће цитиран део Хиполитовог текста *Побијање свих јереси* (**DK21A33**), који на самом почетку пише да, по Ксенофановом мишљењу, ништа не настаје нити нестаје, нити се ишта креће. Хиполит, даље, каже да је једно све и да је оно изван било каквих промена. Затим наставља (**DK21A33**) (Dils I. 1983: 125):

Потом каже (Ксенофан, прим. Ж. К.) да је бог вјечан и један и једнак у сваком свом дијелу и ограничен и има облик кугле и има осјетила у сваком свом дијелу.¹³	φησὶ δὲ καὶ τὸν θεόν εἶναι αἰδίων καὶ ἕνα καὶ ὅμοιον πάντῃ καὶ πεπερασμένον καὶ σφαιροειδῆ καὶ πᾶσι τοῖς μορίοις αἰσθητικόν.
--	---

¹² Због непостојања оригиналних фрагмената постоје и другачија становишта међу савременим коментаторима. Јегер нпр. сматра да је теза да је Ксенофанов бог сферичан резултат каснијег тумачења његовог 23. фрагмента које је изведено под утицајем Парменида (Jaeger 1967: 211). Кирк и Равен, такође, тврде да сфероидни облик Ксенофановог бога сеже изван садржаја фрагмената и да је „крајње сумњив” (Кирк, Равен 1957: 170).

¹³ Слични аргументи могу се пронаћи и у белешкама Диогена Лаертија (**DK21A1**), спису *De Melisso Xenophane Gorgia* (**DK21A28**), у Симпликијевим коментарима *Физике* (**DK21A31**), код Цицерона (**DK21A34**), Галена (**DK21A35**) и Теодорета (**DK21A36**).

Конечно, има и индикација да је Ксенофан бога (*ἑός*) изједначавао са светом (*κόσμος*). Ксенофан сам каже да је бог „без икакве кретење”, да свет није настао и да богови нису рођени. На основу овога могло би се на Дилсовом трагу рећи да је Ксенофаново становиште „понешто уски пантеизам”.¹⁴ Ево како то каже Цицерон на почетку 34. фрагмента (**DK21A34**) (Dils I. 1983: 126):

<i>Да је Једно Све и није промјенљиво и то је бог, нерођен и вјечан, округла облика.</i>¹⁵	<i>Unum esse omnia neque id esse mutabile et id esse deum neque natum umquam et sempiternum, conglobata figura.</i>
--	--

У вези са овим треба споменути и Аристотелово повезивање целине неба са једним и богом у *Met.* 986b24. Стагиранин је на овом месту под „небом” мислио тзв. „тварни свемир”, то јест његово треће значење из списка *О небу* (27869-21).

Премда су неке од Ксенофанових одредница бога оправдавале могуће Платонове¹⁶ и Аристотелове квалификације њега као зачетника елеатизма, бард из Колофона свакако није био потпуно доследан и непротивречан мислилац. Да слика о њему није кохерентна и да је Ксенофан био аутор са јонском традицијом у себи, видљиво је из оних фрагмената који га квалификују, макар на први поглед, као заступника учења о материјалном узроку, попут **DK21B27**, **DK21B29** и **DK21B33**.

Ево како гласи 27. фрагмент (**DK21B27**) из његовог списка *О природи* (Dils I. 1983: 134):

<i>Из земље све долази и све се у земљу враћа.</i>	<i>ἐκ γαίης γὰρ πάντα καὶ εἰς γῆν πάντα τελευταῖ.</i>
---	--

Аетије је интерпретирао овај фрагмент као класичну варијацију материјалног узрока са милетским призвуком. Неки су узимали воду за *arche* (Талес), неки ваздух (Анаксимен), а ево неки и земљу (Ксенофан). Потврду и ојачање ове тезе било је могуће пронаћи код Олимпиодора који је експлицитно говорио да „Нитко није сматрао да је земља почетак, осим Ксенофана из Колофона” (**DK21A36**). Но, чак и доксографска традиција бележи да ствари нису тако једноставне и да Ксенофан не може да стоји раме уз раме са својим милетским претходницима. У спису *Стромата* (**DK21A32**) и код Хиполита (**DK21A33**) тако се, истовремено поред наведене тврдње да све ствари произилазе из земље, може пронаћи и

¹⁴ Ни око овог става не постоји сагласност код каснијих историчара филозофије. Ксенофанов пантеизам оспораван је рецимо од стране Черниса (Cherniss 1964: 201).

¹⁵ Слични ставови могу се пронаћи и у **DK21A31** и **DK21A35**.

¹⁶ Странац из Елеје у Софисту 242d каже (Платон 2000: 247): „А код нас народ из Елеје, почевши од Ксенофана и још раније, у причама разлаже тако да оно што се зове Све јест Једно” (τὸ δὲ παρ’ ἡμῖν Ἐλεατικὸν ἔθνος, ἀπὸ Ξενοφάνους τε καὶ ἐπὶ πρόσθεν ἀρξάμενον, ὥς ἐνὸς ὄντος τῶν πάντων καλουμένων οὕτω διεξέρχεται τοῖς μύθοις).

супротно становиште, да је Ксенофан, удаљавајући се од Талеса, Анаксимандра и Анаксимена, порицао могућност настајања и пропадања, додајући да све није само једно, него да је увек исто и изван било каквих промена. Теодорет (DK21A36) је писао да је Ксенофан једном тврдио да је једно све и вечно, ненастало и непокретно, а да је потом „заборавивши те своје тврдње” говорио да свака ствар настаје из земље.

Аристотел у *Метафизици* 989a5-6 (Аристотел 2007: 25-26) категорички тврди да „Јер нико барем, од тих заступника једног, није сматрао да је земља елемент”¹⁷ (οὐδεὶς γοῦν τῶν ὑστερον ἡξίωσε καὶ ἐν λεγόντων γῆν εἶναι στοιχεῖον), потврђујући ову мисао и у спису *О души* 405b8 (Аристотел 2008: 49): „Сви су, дакле, елементи нашли заступнике осим земље” (πάντα γὰρ τὰ στοιχεῖα κριτὴν εἴληφε, πλὴν τῆς γῆς). Тако педантан истраживач какав је Стагираин био, сигурно би регистровао Ксенофанов 27. фрагмент да је он одиста носио значење земље као *archeа*. Узимајући у обзир и претходна помињања Ксенофана у *Физици* и *Метафизици*, евидентно је да је он веровао у вечност космоса у смислу који је био супротан било каквом разумевању начела код Милећана, чему доприноси и малочас поменутих девет Колофоњанинових „догми” о богу. Треба нагласити да земља у 27. фрагменту није један од четири, у грчком свету уобичајена, елемента који се од различитих филозофа у разним комбинацијама узима као *ἀρχή* свега, а што потом Аристотел сврстава као материјални узрок у својој типологији узрока.¹⁸

Пре него што се изложи позитивно тумачење овог фрагмента треба поменути још два фрагмента која заокружују разматрање о овој теми. То су фрагменти број 29 и 33 (DK21B29 i B33). Најпре фрагмент бр. 29 (Dils I. 1983: 134):

Што се рађа и расте све је земља и вода. | *γῆ καὶ ὕδωρ πάντ' ἐσθ' ὅσα γίνοντ(αι) ἥδ' ἐφύονται.*

И потом фрагмент бр. 33 (Dils I. 1983: 135):

Из земље и воде рођени сви смо. | *πάντες γὰρ γαίης τε καὶ ὕδατος ἐκγεγόμεσθα.*

Једнако као ни 27, тако ни 29. и 33. фрагмент не говоре о земљи и води као начелу свега, те самим тим примарни задатак и неће бити усклађивање „земље” из 27. са „земљом и водом” из 29. и 33. фрагмента.¹⁹

¹⁷ О овоме пише и Барнет (Burnet 1953: 26).

¹⁸ Јегер (Jaeger 1967: 211) у свом коментару 27. фрагмента, такође, каже да овај не може бити стављен у контекст природне филозофије. Ова информација била би потпунија и драгоценија да је Јегер додао у који то контекст може бити стављен дотични фрагмент.

¹⁹ Ево једне могуће „оштроумне” синтезе: „Све” (*πάντα*) из 27. фрагмента означава космос као целину, док „све” из 29. и 33. фрагмента значи првенствено индивидуална створења и креатуре унутар космоса. Ова индивидуална бића су, затим, рођена од земље и воде, али и

Чини се, ипак, да се у наведеним фрагментима ради о нечем другом. Међу Хеленима је, наиме, постојало заједничко веровање да су сва жива створења првобитно настала од земље. То је био њихов начин превладавања тешкоће објашњења настанка првих трагова живота. Да ли је тај пут, потом, био рационалан и готово научан, или је евентуално следило религиозно или митолошко објашњење, које се ослањало на легенде о Геји, тј. „Великој Мајци”, у овом тренутку није пресудно. Оно што је извесно је да сва три фрагмента описују исту ствар, настанак органског живота из земље, која да би створила жива бића треба бити још и влажна. *Arche* космоса није у овим фрагментима предмет анализе будући да концепцијски посматрано он и нема начело. Ови Ксенофанови фрагменти, стога, немају *arche*-олошко значење већ представљају његово плаћање данка властитом јонском пореклу.

Без обзира, дакле, да ли се Ксенофан посматра из „елејске” или више из „јонске” перспективе, због структуралних препрека његове доктрине, није га могуће третирати на начин Аристотеловог учења о узроцима.

Литература

- Аристотел (2006). *Физика*. Београд: ПАИДЕИА.
 Aristotel (1988). *Fizika*. Zagreb: Liber.
 Aristotel (2007). *Metafizika*. Beograd: PAIDEIA.
 Aristotel (2008). *Rasprava o duši*. Podgorica: Unireks.
 Aristotel (1989). *Retorika*, Zagreb: Naprijed.
 Aristotel (1988). *Politika*, Zagreb: Liber.
 Библија, *Стари завет*, „Друга књига Мојсијева”. (2007). Београд: Свети Архиепископски Синод Српске православне цркве.
 Burnet, J. (1962). *Early Greek Philosophy*. Cleveland.
 Burnet, J. (1953). *Greek Philosophy Thales to Plato*, London.
 Cherniss, H. (1964). *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. New York.
 Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Weidmann.
 Dils, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
 Finkelberg, A. (1990). „Studies in Xenophanes“, *Harvard Studies in Classical Philology*. 1990. Vol. 93: 103.
 Guthrie, W. K. C. (1962). *A History of Greek Philosophy I*, Cambridge.
 Hegel, G. V. F. (1975). *Istorija filozofije I*. Beograd: BIGZ.
 Heidel, W. A. (1943). „Hecateus and Xenophanes”. *The American Journal of Philology*. 1943. Vol. 64, No. 3: 267.
 Jaeger, W. (1967). *The Theology of the Early Greek Philosophers*. Oxford.

вода сама такође потиче из земље која је, у ствари, првобитно начело космоса. Закључак који се на концу изводи је да су поменута три фрагмента компатибилна, а не противречна. Објашњење може деловати и занимљиво и проиљиво, али оно, ипак, само замагљује носећу тезу која једноставно не стоји када је Ксенофан у питању. Тако тврди Дајхгребер (K. Deichgräber) (према Гатрију (Guthrie I 1962: 385).

- Kirk, G. S., Raven, J. E. (1957). *The Presocratic Philosophers*. Cambridge.
Лаертије, Д. (1973). *Животи и мишљења истакнутих филозофа*. Београд: БИГЗ.
Ниче, Ф. (1979). *Филозофија у трагичном раздобљу Грка*. Београд: Графос.
Платон (1955). *Ијон. Гозба. Федар*. Београд: Култура.
Platon (2000). *Kratil. Teetet. Sofist. Državnik*. Београд: ПЛАТОН.
Platon (1970). *THEAITETOS. DER SOPHIST. DER STAATSMANN*. Darmstadt.
Reinhardt, K. (1916). *Parmenides*. Bonn.
Ross, W. D. (1997). *Aristotle's Metaphysics I-II*, Oxford.
Stace, W. T. (1950). *A Critical History of Greek Philosophy*. London.

Željko Kaluđerović, Ph.D., Novi Sad

XENOPHANES'S UNITY

Summary

The author examines Xenophanes's fragments, particularly those regarding his appreciation of God, his attitude towards a change and multitude. According to Aristotle Eleatics were against the change and multitude in our surrounding. Perhaps Xenophanes did not intend to reject multitude of the world around us, but it is obvious that he could not present its relationship with one God. Thus, it calls in question the whole Aristotle's four graded causal schemata as the notion of cause is pointless without multitude. On the basis of cursory reception of three fragments (DK21B27, DK21B29 and DK21B33) and the concept of earth and water in them, it could be concluded that Xenophanes was the representative of philosophical thought about material cause. All three fragments, thus, describe the origins of organic life rising from the earth which should be wet in order to give birth to living beings. *Arche* of the universe is not in the focus of attention in these fragments due to the fact that it lacks a principle in the view of a concept. These Xenophanes's fragments lack archeological meaning but they pay tribute to his own Ionian background. No matter whether Xenophanes is researched from 'Eleatics' or 'Ionian' perspective, due to the structural obstacles of his doctrine, he stands beyond any possible classification which could place him into Aristotle's philosophy of causality.

Key words: God, unity, change, multitude, *arche*, causes, material cause

Др Желько Калуджерович, Новый Сад

ЕДИНОЕ КСЕНОФАНА

Резюме

Автор в настоящей работе исследует фрагменты Ксенофана, в особенности те, которые касаются его понимания Бога, как и его отношение к трансформации и множественности. Еллины, по мнению Аристотеля, отрицают существование любой формы изменения и окружающей множественности. Может Ксенофан и не хотел отбросить множественность мира, но он не сумел ни точно представить его отношение с единственным богом. Таким образом ставится под вопрос вся четырёхсторонняя каузальная схема Аристотеля, так как без существования множественности, понятие причины является бессмысленным. На основании поверхностного восприятия трёх фрагментов /ДК21Б27, ДК21Б29, ДК21Б33/, и упоминания в них земли и воды, можно заключить что Ксенофан, всё-таки, был сторонником учения о так называемой материальной причине. Во всех трёх фрагментах говорится о возникновении органической жизни из земли, которая чтобы создать живые существа должна быть влажной. *Архи* вселенной в настоящих фрагментах не является предметом анализа, так как у него и нет по этому вопросу начальной позиции. Эти фрагменты Ксенофана, поэтому, не имеют *архе*-ологическое значение, но представляют дань его собственному ионическому происхождению. Несмотря на то, смотрим ли мы на Ксенофана больше из «эллинской» или больше из «ионической» перспективы, из-за структуральных препятствий его учения, он находится вне возможной классификации, которая включила бы его в учение о причине Аристотеля.

Опорные слова: бог, единое, изменение, множественность, *архи*, причины, материальная причина

Др Грозданка Гојков

Висока школа струковних студија

За образовање васпитача

„Михаило Палов”

UDK 37:005

Прегледни чланак

Примљен: 2. XI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 717–724.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА МЕНАџМЕНТ

Резиме

У тексту монографије која се посматра дају се нови специфични услови релацијама појмова чије су стварне везе у научним дискурсима до сада занемариване. Нови угао у посматрању питања образовања за менаџмент даје се у трећем делу књиге, који је посвећен питањима дидактике менаџмента, односно импулсима радикалног конструктивизма у образовању за менаџмент. Основним циљем дидактичког деловања у менаџменту сматра се мотивисаност и подршка у учењу, и да се субјекти учећи баве собом, другим људима и светом. А, даље отвара се једно значајно питање: да ли бављење овим стварима људе обавезно чини срећнијим, задовољнијим и успешнијим?

Дидактичка релација учења и поучавања посматра се из више аспекта (бихејвиористички, реалистички, конструктивистички, неуролошки...) и доводи до више дидактичких модела за дидактику менаџмента, са посебним освртом на аутономност и саморефлексивност субјекта, у овом случају у менаџменту. А, дидактика менаџмента обогаћена је и стиловима учења, културом учења, методама учења, принципима образовања одраслих, саморефлексивним учењем, метакогницијом, менталним тренингом, компетенцијама, групном динамиком, колективним субјектом, смоорганизацијом, рефлексивним менаџментом, педагошким менаџментом... На овај начин у дискурс о промени парадигми на терену менаџмента уведен је интердисциплинарни приступ и дата шанса педагогији да у овом дискурсу учествује. А, концепт образовања за менаџмент представљен је кроз примену теорија и тиме на солидан начин теоријски заснован.

Кључне речи: дидактика менаџмента, компетенције

Монографска студија *Образовање за менаџмент*, коаутора Милице Андевски и Душана Ристића, са поднасловом прилог конструктивистичком деловању

у дидактици менаџмента (478 страна) структурисана је у пет поглавља : 1. Увод, 2. Интердисциплинарни аспекти образовања за менаџмент, 3. Дидактика менаџмента, 4. образовање за менаџмент и етика, 5. Уместо закључка. Сваки од делова је значајан аспект питања која су, на више равни, у овој студији дискутована, што је чини комплексним дискурсом актуелних проблема у менаџменту. Педагошки угао присутан у овој монографији дао је солидну теоријску подлогу многим, за менаџмент значајним и до сада не на овакав начин посматраним, питањима усавршавања, стицања компетенција, односа индивидуалног и групног у свету рада...

Образовање за менаџмент се у овој студији посматра као интердисциплинарни конструкт, те се овом појму прилази као економском, психолошком и педагошком, односно андрагошком феномену. Као и у ранијим студијама, и овде су коаутори доста пажње посветили педагошком аспект менаџмента, те се из угла педагогије, посебно дидактичких теорија посматра допринос савремених теорија образовања менаџменту, данас можда најзначајнијем питању односа образовања и света рада, и иза овога схватању знања као робе прилази се из више аспеката, интердисциплинарно. Дакле, у овој студији се за полазиште у фокусирању конструкта „образовни менаџмент“ узимају теорије образовања које питањима менаџмента дају нови угао. Потребе за овим јављају се с новим теоријама *surgicula* које прате нове индивидуалне компетенције очекиване у свету рада, компетенције за самоодговорним уређивањем живота и испуњавањем одређених захтева. Ове су, пак, произашле из епистемолошког модела човека који постулира рефлексивног појединца, који генерише хипотезе за уочене проблеме и примењујући их проверава у управљању својим поступцима. Савремени свет рада са имплицирано когнитивном рефлексивношћу, конструктивношћу и аутономијом претпоставља, дакле, рефлексивну индивидуу, са наглашеном рационалношћу у поступцима.

Образовање за менаџмент је оригинално дело у области менаџмента. Оригиналности доприноси педагошки угао који на овај начин није до сада био присутан на нашем језичком подручју. Стварана из пера педагога, књига је увела на велика врата бројне значајне појмове у конструкт образовања за менаџмент (рефлексивност, флексибилност, проактивно деловање, флуентност, компетенције...) и тиме на терен управљања увела оно што је њему недостајало, угао стицања знања, компетенције, обратила пажњу на начине, путеве којима се долази до жељених компетенција на пољу управљања. Спретно су уведени нови конструкти, почевши од самог наслова књиге (*Образовање за менаџмент*), преко „дидактике оријентисане према деловању“ до бројних ужих конструката (оријентисаност према деловању...) који су изразити видови тенденција и у другим областима да се познати конструкти повезују и именују новим појмовима, на вишем нивоу апстракције, те појавама дају ново значење и функционишу као нови конструкти, објашњавајући шири аспект феномена. Овакав приступ, заснован на креативној генерализацији спојио је у овој књизи две значајне области живота човека: образовање и рад, уз добру теоријску подлогу са ослоном у когнитивно-

теоријском тумачењу деловања. Ово је тумачење направило добар спој физичког и духовног деловања, моторних акција и менталних рефлексција, конкретног и апстрактног, практичних радњи и духовног промишљања. Човек је схваћен као рефлексивни субјект, који у проактивном односу са околином проверава имплицитне хипотезе својих свакодневних теорија.

Посебну пажњу заслужује нови угао посматрања значаја општег образовања. Критички се анализирају напори на реформи образовања, посебно стручног, и погледи на компетенције из угла аутономије личности, самоостварења. Ново опште образовање, заговорано у педагошким расправама, али исто тако и у свету рада у овој студији се критички разматра из угла реконцептуализације садржаја и функције општег образовања. У тексту је сагледано све присутније настојање да се образовање измести из основног човековог права у тржишно добро, а школе и универзитети у организације за обезбеђивање услуга и добара које захтева тржиште рада, што између осталог значи и ревизију знања. Промисља се о укупном концепту општег образовања из угла који подлеже темељној ревизији. По успостављању вредносне поларизације између (за ефикасно задовољење потреба тржишта рада) употребног и неупотребног (самим тим нелегитимног) знања општеобразовно знање почиње измицати функционално изравнатим битним компетенцијама.

Неолиберална логика на курикуларном подручју образовања сагледава се у овој студији разматрањем више аспеката „новог општег образовања“. Анализирају се кључне квалификације, компетенције ка деловању са освртом на теорију образовања и прате токови лутања до проналажења решења за проблеме образовања.

Процес усвајања и стицања компетенција, како се у књизи наводи, повезан је са потребом да се све сагледа у погледу социјалног и личног развоја. Повезаност са практичним животом и усмереност на сопствени концепт живота одређују природу саморефлексивних процеса у узајамном деловању света и личности. У овом смислу, образовање за менаџмент је пре свега самообразовање, чији интезитет и испољавање зависе од одговорности појединца. Ови се ставови везују у књизи за класичне теорије образовања; наводе се идеје Волфганга Клафкија и његови антрополошки ставови по којима људи себе сматрају субјектима који су у стању да се самостално одреде, или субјектима који су у принципу у стању да образовањем стекну способност самосталног опредељивања. Слично Клафкију и аутори ове студије прате хуманистички приступ човеку, према коме модерни човек: „није у стању да своје опредељење одреди у складу са неким већ постојећим уређењем, већ као једино слободно биће, доживљава искуство неопредељености, тако да сам мора тражити и налазити своје опредељење. Образовање, па тиме и образовање за менаџмент, на тај начин се – слично Клафкију – схвата у овој књизи као процес који се одиграва у самоиницијативном конфронтирању са спољашњим светом, као процес „у коме сами конципирамо своје деловање, а након опредељивања доживљавамо то опредељење као своје лично. Ово је место значајно истаћи јер се на овим проблемима спотичу како образо-

вање тако и менаџмент. Аутори добро разумеју савремене тенденције у образовању што им даје предност да сигурније посматрају менаџмент. Зато у први план истичу да је образован у смислу образовања, спремности за рад сваки онај који се непрестано труди да разуме себе и свет око себе, и да сходно томе разумевању и делује. Са овом у великој мери филозофски спекулативном изјавом кореспондира скоро у потпуности закључак модерне теорије социјализације. Зато аутори узимају у обзир конструктивистички приступ развоју личности, те истичу да се развој личности догађа у процесу конфронтације личности са „унутрашњом“ и „спољашњом“ реалношћу, при чему свака индивидуа поседује и даље развија способности усвајања, обрађивања, мењања стварности и овладавања њоме“. У овом процесу одвија се „преиначавање слике о себи у субјекат који је у стању да делује“ (стр. 50).

Из претходног се закључује да се на знање гледа хумболтовски, као на претпоставку развоја човекових „унутрашњих моћи“, његових интелектуалних потенцијала и моћи моралног и естетског просуђивања, а то се може остварити само у интеракцији човека са спољним светом, тј. у интеракцији између субјективног и објективног. А, ово у значајној мери враћа на преиспитивање размештања образовања из основног човековог права у тржишно добро. Између осталог, значи и ревизију знања у неолиберално оријентисаном образовању где преовлађујуће место заузима утилитаристичко схватање знања, које мора бити ако не легитимно онда пре свега корисно. Могли бисмо, дакле, рећи да се не прихвата став по коме је легитимно само знање које има тренутно на тржишту рада највећу вредност.

У тексту се тако пажња посвећује питању промењене филозофије живота у постмодерни и њеном утицају на филозофију васпитања и нове педагошке парадигме – у средишту је појединац и његов целовит развој. У оквиру процеса целоживотног учења, као водеће образовне филозофије и процеса глобализације света и индивидуализације националних држава, захтева за јачањем етике одговорности, и све израженијег оријентира на самосвесног, кооперативног и креативног појединца. Алтернативне педагогије имају све значајније место (хуманистички модели, еманципацијско васпитање, корак по корак, учење у слободи...). У склопу овога је и суштинско питање циља образовања, а односи се на питање сврхе учења. Аутори истичу недалекосежност погледа на друштво које учи као на »константно допуњавање људског капитала« за економски напредак. Насупрот овоме залажу се за образовање које негује људске тежње за променом и могућности такмичења, као и могућности јединке да се носи са неизвесношћу, несигурношћу и непредвидивошћу. Процеси промена и неизбежне тензије у њему требало би да буду извори снаге, а не слабости. У оквиру овога питања фокусира се и конфликт између предности општег и стручног образовања, који се тренутно одвија неповољно по опште образовање. Анализе ставова о „новом општем образовању“ воде ауторе до закључка да се професионални захтеви не би могли савладати без допуњавања стручног профила квалификација елементима општег и политичког образовања и да су због тога како техничке

инвестиције тако и 'само' стручне инвестиције у људски капитал остале субоптималне. Тако закључују да се потпуно аналогно дебати о кључним квалификацијама може претпоставити, да су компетенције које превазилазе једну област, а које су изворно припадале канону општеобразовних предмета, сада сведене на економску функционалност и професионалне улоге. Зато остављају отвореним питање: да ли је ово усмеравање социјалних, методских и хуманих компетенција на економско-професионалне контексте примењивања повезано са сужавањем њиховог значења, тако што се нпр. компетенције „комуницирања“, „решавања проблема“ или „умреженог мишљења“ односе једино на садржаје контекста, односно ситуације из економско-пословне области живота. Иза овога долази и питање погледа на специфичне компетенције, као и став да није могуће једнозначно означавање компетенција везано за личност и компетенција које се односе на применљивост. Став аутора се види у остављању отворених питања о мери у којој су специфичне компетенције усмерене на социо-економску употребљивост и/или на индивидуални развој. Аутори сматрају да би требало разјаснити, да ли су процеси учења-поучавања једнострано усмерени на прихватање, односно на функционално-афирмативно испуњење захтева, које су други одредили или појединац има могућност критички-дистанцираног посматрања, односно партиципативног обликовања догађаја и развоја. Ово је, вероватно, једнако значајно питање за свет рада као и за образовање, односно мотивационе процесе који процес образовања чине ефикаснијим једнако колико и процес рада, односно менаџмент. У подтексту ове књиге стоји изразито веровање у потребу јачег приближавања образовања, односно теорије образовања и менаџмента, дакле усмерености једног ка другоме, а оба ка јаче израженој хуманистичкој ноти. У образовању јаче налашавање конструктивистичке ноте, а у менаџменту партиципативни приступ. Мисли се на исто, само што се другачије именује. Због овога је конструкт образовање за менаџмент спецификација појма образовања на свет рада, а образовање за менаџмент дефинише се као диспозиција за рефлексивно суочавање са собом и својим деловањем на раду. То рефлексивно суочавање мора да утиче на деловање, које се заснива на стеченим сазнањима.

Нови угао у посматрању питања образовања за менаџмент даје се у трећем делу књиге, који је посвећен питањима дидактике менаџмента, односно импулсима радикалног конструктивизма у образовању за менаџмент. Основним циљем дидактичког деловања у менаџменту сматра се мотивисаност и подршка у учењу, као и то да се субјекти учећи баве собом, другим људима и светом. А, даље отвара се једно значајно питање: да ли бављење овим стварима људе обавезно чини срећнијим, задовољнијим и успешнијим?

Дидактичка релација учења и поучавања посматра се из више аспекта (бихејвиористички, реалистички, конструктивистички, неуролошки...) и доводи до више дидактичких модела за дидактику менаџмента, са посебним освртом на аутономност и саморефлексивност субјекта, у овом случају у менаџменту. Дидактика менаџмента обогаћена је и стилима учења, културом учења, методама учења, принципима образовања одраслих, саморефлексивним учењем, метаког-

ницијом, менталним тренингом, компетенцијама, групном динамиком, колективним субјектом, самоорганизацијом, рефлексивним менаџментом, педагошким менаџментом... На овај начин у дискурс о промени парадигми на терену менаџмента уведен је интердисциплинарни приступ и дата шанса педагогији да у овом дискурсу учествује. Концепт образовања за менаџмент представљен је кроз примену теорија:

- од Тејлоризма до Свеобухватности,
- од чисте рационалности сврхе до рационалности сврхе *и* вредности,
- од индивидуалног субјекта до индивидуалног и колективног субјекта,
- од организације од стране других до самоорганизације,
- од посматрања статуса/стања до посматрања процеса,
- од асиметричних до симетричних односа,
- од тривијалних претпоставки до конструктивизма (234).

Посебну вредност ове студије чини спој рефлексивног менаџмента и педагошког менаџмента, јер се истиче да самокритичко и самореференцијално суочавање са собом и са својим деловањем може да буде конципирано само као учење. Рефлексивна сумња почива на сржи сопственог идентитета и личности и такође на идентитету организације, јер та сумња није настала сама, већ у заједништву са другима, дакле у дијалогу. Тиме су дидактичке способности менаџера други ослонац образовања за менаџмент.

На крају утисак да ова студија традиционалном Management Development-у супротставља концепцију образовања за менаџмент и фокусира се на трећем аспект у оквиру упрошћеног посматрања образовања за менаџмент као ***Имати, Бити и Чинити*** и бави се тако питањима: како би у оквиру једне нове парадигме менаџмента могло да буде омогућено образовање за менаџмент; како из предузетничких процеса развоја постају процеси образовања; на који начин треба професионални менаџмент људских ресурса да иницира мере и кораке стимулсања и дијагностиковања, да би свесно подстакао дијалошке рефлексije? Онима који се баве образовањем за менаџмент, пак, пружа могућност да саморефлексивно, свеобухватно, конструктивистички приђу овим питањима и сами даље отварају нова.

Уз поштовање за стручне рефлексije аутора, искрене честитке издавачу.

Prof.Grozdanka Gojkov, Ph.D., Novi Sad

EDUCATION FOR MANAGEMENT

Summary

New particular aspects of relations are determined to notions in the text of investigated monograph whose real connection in scientific discourse is rather neglected. New approach in the research about education for management is presented in the third part of the book which is dedicated to the problem of didactics in management i.e. the impulse of radical constructivism in education for management. Motivation and support in learning activity is the principle objective of didactics for management. The subjects are dealing with themselves, other people and the world around us through the process of learning. One more question is in the focus of attention: whether dealing with those things makes us happier, more satisfied and successful.

Didactic relations of learning and teaching are investigated through several aspects (behaviorist, realistic, constructive, neurological ...) which led to several didactic models of didactics for management, with a special view towards autonomy and self-reflection of the subject, this time in management. Didactics of management is enriched by learning styles, learning culture, learning methodology, principles of adult education, self-reflective learning, meta cognition, mental training, competences, group dynamics, collective subject, self-organization, reflexive management, pedagogy management... Thus, interdisciplinary approach is introduced into the discourse of paradigm change in the field of management, and pedagogy is offered a chance to participate in the discourse. The concept of education for management is presented through the theory application and thus, it is theoretically grounded.

Key words: didactics for management, competences

Д-р Грозданка Гойков Новый Сад

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К МЕНЕДЖМЕНТУ

Резюме

В тексте монографии, о которой идёт речь, представлены новые специфические точки зрения на понятия, взаимосвязи которых в научных дискурсах до сих пор остались без внимания. Новый подход к рассмотрению вопроса образования для менеджмента, представлен в третьей части книги, посвящённой вопросам дидактики менеджмента, то есть импульсам радикального конструктивизма в образовании в менеджменте. Основной целью дидактической деятельности в менеджменте считается мотивация и поддержка учения, и необходимость

чтобы субъекты занимаясь, занимались и собой, другими людьми и миром» В дальнейшем возникает важный вопрос: делает ли занятие людей более счастливым, более довольными и успешными?

Дидактические соотношения учения и обучения, рассматриваются из нескольких аспектов /бихевиорального, реалистического, конструктивного, неврологического.../ и приводят к нескольким дидактическим моделям дидактики менеджмента, с особым обзором на автономность и саморефлексивность субъекта, в настоящем случае в менеджменте. Дидактика менеджмента обогащена стилями обучения, культурой учения, методами учения, принципами образования взрослых, саморефлексивным учением, метакогницией, интеллектуальной тренировкой, компетенциями, групповой динамикой, коллективным субъектом, самоорганизацией, рефлексивным менеджментом, педагогическим менеджментом... Таким образом в дискурс об изменении образцов в области менеджмента введён интердисциплинарный подход и дан шанс педагогике участвовать в настоящем тексте, Концепт образовательной подготовки к менеджменту представлен через применение теории и таким образом серьёзно теоретически обоснован.

О порные слова: дидактика менеджмента, компетенции

Мр Јелена Максимовић
Филозофски факултет
Ниш

UDK 378.096(497.11 Niš):001.8

UDK 001.8-057-057.875

Прегледни чланак

Примљен: 27. IX 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 725–733.

О НЕКИМ АСПЕКТИМА МОТИВИСАНОСТИ СТУДЕНАТА ЗА ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Резиме

У овом раду се разматра заинтересованост студената Филозофског факултета у Нишу који студирају по Болоњи за истраживачки рад. При томе је указано и на значај методолошког образовања и методолошке културе у васпитно-образовном раду, као и на то колико истраживачки рад студената доприноси активнијем учествовању у тимском раду, те развијању истраживачких способности и вештина. У раду је разматрано и то да ли је заинтересованост студената за истраживачки рад у корелацији са успехом на студијама и студијским програмима на којима студирају.

Кључне речи: методолошка компетентност, методолошка култура, методолошко усавршавање студената, истраживачки рад

Увод

Применом Болоњске декларације требало би да дође до значајних промена у одвијању наставног процеса у коме су предавања и истраживања постала неодојива и где је изражена слобода у истраживању и учењу. Наслеђе европске традиције универзитета се не губи, већ се на његовом постојању гради нови систем који захтева многе промене и иновације у настави. Практични и индивидуални рад са студентима подразумева презентације, истраживања, писање семинарских радова и стручних пројеката истраживања, похађање семинара, читање стручне литературе, увежбавање стручних вештина, припремање и извођење усмених излагања, вођење дебата и активно учествовање у тимском раду, стручна пракса и теренски рад, онлајн (online) учење. Једно од битних обележја рада оваквог савременог универзитета јесу прожимања наставе и истраживања. Истраживачки рад на универзитету представља основу за наставу. Истраживање је у функцији наставе, професионалног и научног припремања студената, односно будућих истраживача, а све то представља снажну демократизацију универзитетског у односу на раније образовање. За увођење студената у истраживачки рад и припре-

мање младих истраживача неопходно је увођење флексибилних облика наставе и континуирано методолошко оспособљавање.

Теоријска разматрања

Многе слабости у остваривању и усавршавању васпитно-образовног процеса резултат су, осим деловања других неповољних чинилаца и услова, и недовољно развијене методолошке културе студената. Савремено друштво би требало да буде друштво које учи, а наставник не би требало само да буде занатлија чији је задатак остваривање туђих идеја, већ се од наставника очекује да буде креативан, рефлексиван, критички оријентисан професионалац, наставник акцијски истраживач, а од школе да буде у исто време место учења како деце тако и одраслих (Freire, 1993; Stoll & Fink, 2000), а за све ово потребно је опште методолошко образовање јер је проблематика образовања будућих наставника веома комплексна. У оквиру ове проблематике стално се отварају фундаментална питања, као што су: где образовати наставнике (у школи или на универзитету), ко би требало да образује наставнике (научници или искусни практичари), шта чини базу професионалне компетенције наставника (академско или методичко образовање), који је оптималан однос традиције и иновативних идеја.

Опште основе методолошке културе требало би да се развијају већ током школовања за позив наставника или стручних сарадника и да се даље обогаћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања. Имајући у виду наведене чињенице, Јовановић даје критеријуме научно-педагошког мишљења, који се у великој мери односе и на подручје научно-педагошког истраживања. Аутор у првом реду мисли на следеће (Јовановић, 2003: 203-219): способност анализирања, истраживања, евалуирања и усавршавања свакодневне педагошке праксе и сопствене наставничке делатности, као и способност уопштавања сопственог педагошког искуства, њиховог осмишљавања и презентовања, као и критичког прихватања савремених и иновативних модела и облика васпитно-образовног рада. Нужна претпоставка за реализацију научно-истраживачких педагошких пројеката је поседовање одговарајуће методолошке културе која обухвата: умеће анализирања педагошке стварности, способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања, те избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања. Све то подразумева стваралачку примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, у објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивању могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе. Због тога је методолошка култура значајна за педагошку праксу и педагошку теорију, па је за уношење промена у образовању и васпитању посебан услов сарадња теоретичара и практичара.

Методолошку културу наставника можемо одредити као њихову способност и мотивисаност за коришћење научних педагошких знања за анализу,

процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Јовановић, 2003: 203-219). Зависно од нивоа усвојености методолошких знања и овладаности технологијом педагошких истраживања, наставници могу самостално, или као сарадници истраживачких тимова, реализовати различите врсте истраживачких пројеката у настави и школи. Истина је да успешно бављење научноистраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријскопедагошку и методолошку оспособљеност, доследно поштовање строгих методолошких процедура, као и одговарајућу истраживачку образованост и креативност наставника – истраживача. Под методолошком компетентношћу наставника подразумева се призната способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе (Кундачина, 2003: 221-235). Потребу за методолошким образовањем наставника истицало је више педагога (Мужић, Поткоњак, Банђур, Хавелка, Круљ, Кундачина).

У формирању културног профила наставника методологија педагогије има значајну улогу јер олакшава комуникацију са ствараоцима, помаже у развијању културе комуникације помоћу писане речи, лакше праћење научних достигнућа и слично (Кундачина, 2003: 221-235). Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност подразумевају не само теоријска методолошка знања и знања мерења, већ и сасвим конкретна знања за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких података истраживања и презентацију резултата на стручним активима. Ради се о конкретној методолошкој компетенцији, методолошкој способности и методолошкој култури наставника. Кундачина наводи позитивне стране мишљења и методолошких поступака:

- (1) омогућавају егзактнији начин мишљења,
- (2) захтевају да се у одређеној мери до сазнања у одељењу долази егзактно,
- (3) омогућавају да се резултати истраживања изражавају у облику објективних бројних поступака, у сажетом, рационалном, погодном и јасном облику примене у непосредној пракси (Кундачина, 2003: 221-235).

Успех реформских циљева у образовању зависи пре свега од наставника и од тога како наставници разумеју и прихватају педагошкодруштвене основе и циљеве промена у образовању. Значајан чинилац њихове успешности, као наставника и стручњака који се баве веома одговорним радом, јесте педагошко-методолошка култура. Модел изграђивања методолошке компетенције наставника требало би да се заснива на активном стицању истраживачке праксе током студирања, учењу на основу искуства, учењу о методолошким радионицама. При томе се испољава заинтересованост за истраживачки рад и учење и формира методолошка оријентација као компонента методолошке компетенције. Од савременог наставника захтева се да ради осмишљењу, организовању, рационалности, да оствари више, да буде истраживач, програмер, организатор рада, саветодавац, педагошки дијагностичар, терапеут, васпитач генерације. То је могуће остварити само сталним стручним усавршавањем и методолошким образовањем.

Којим методолошким компетенцијама би требало да овладају будући наставници у примарном образовању? На основу досадашњих дискусија представимо прелиминарну листу која би могла дати одговор на претходно питање:

- (1) Познати епистемолошка обележја и основне научне методе које проучавају васпитање и образовање.
- (2) Користити резултате других научних истраживања која су обавили и објавили други истраживачи.
- (3) Разумети језик науке којој припада дисциплина или подручје којим се наставници баве.
- (4) Владати техникама интелектуалног рада које су универзалне за све науке: проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских и других научних извора, познавање структуре писаног научног извештаја.
- (5) Познати основна методолошко-логичка правила о дефинисању, класификацији и закључивању.
- (6) Познавање научних метода прикупљања података: посматрање, интервјуисање, анкетање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја.
- (7) Познавање научних метода: дескриптивна, каузална, компаративна, историјска.
- (8) Познавање стандарда за категоризацију и евалуацију научних радова.
- (9) Познавање и уважавање етичких правила и норми научног рада.
- (10) Мотивисаност за перманентно праћење најнових научних сазнања до којих долазе науке о образовању.
- (11) Владати компетенцијама које су важне за учествовање у тимским истраживачким пројектима.
- (12) Стећи извесну научну критичност, критички однос према теоријама васпитања и образовања, као и према резултатима властитих стручних радова.

Метод

Предмет овог истраживања јесте утврђивање заинтересованости студената "болоњаца" за истраживачки рад. Из постављеног предмета истраживања произлазе следећи задаци: 1. испитати да ли постоји статистички значајна разлика у заинтересованости студената за истраживачки рад у односу на врсту студијског програма који похађају, 2. испитати да ли постоји статистички значајна разлика у заинтересованости студената за истраживачки рад и досадашњег успеха на студијама.

На основу предмета и задатака овог истраживања можемо поставити следеће хипотезе: 1. претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у заинтересованости студената за истраживачки рад у односу на врсту студијског програма који похађају, 2. претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у заинтересованости студената за истраживачки рад и досадашњег успеха на студијама.

Узорак истраживања је обухватио деведесет једног (91) студента Филозофског факултета у Нишу (студијски програми основних академских студија: Педагогија, Србистика и Историја), који студирају по реформисаним студијским програмима блиским принципима Болоњске декларације. Карактеристике узорка су следеће:

Табела 1: Структура студената према студијским програмима

		Фреквенца (f)	Проценат(%)	Кумулативни проценат (cf%)
Студијски програм	ПЕДАГОГИЈА	32	35,2	35,2
	СРБИСТИКА	24	26,4	61,5
	ИСТОРИЈА	35	38,5	100,0
	Укупно	91	100,0	

Табела 2: Структура студената према досадашњем просеку оцена на студијама

		Фреквенца	Проценат	Кумулативни проценат
Досадшњи просек оцена на студијама	Изнад 9	33	36,3	36,3
	Испод 7-9	41	45,1	81,3
	Испод 7	17	18,7	100,0
	Укупно	91	100,0	

У овом истраживању коришћена је техника анкетања, а упитником су испитивана мишљења студената о заинтересованости за истраживачки рад у току студирања. С обзиром на то да не постоје стандаризовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисан је упитник за студенте (УпС). Истраживање је обављено у току 2010. године, а у овом раду представљамо само део опсежнијег истраживања које се бави истраживачким радом студената који студирају по реформисаним студијским програмима основних академских студија блиских принципима Болоњске декларације.

Анализа и интерпретација резултата

На питање у упитнику да ли су студенти заинтересовани за истраживачки рад добијени су следећи резултати:

Табела 3: Заинтересованост студената за истраживачки рад у односу на врсту студијског програма

		Заинтересованост за истраживачки рад			Укупно
		заинтересовани	заинтересовани само због поена	незаинтересовани	
Студијски програм	ПЕДАГОГИЈА %	9 9,9%	18 19,8%	5 5,5%	32 35,2%
	СРБИСТИКА %	14 15,4%	9 9,9%	1 1,1%	24 26,4%
	ИСТОРИЈА %	14 15,4%	10 11,0%	11 12,1%	35 38,5%
Укупно %		37 40,7%	37 40,7%	17 18,7%	91 100,0%

$$X^2 = 12.255, p = 0.016, \Delta f = 4, C = 0.344$$

Израчунати $\chi^2 = 12.255$ са граничним h_i квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободe $\Delta f = 4$ и на нивоима значајности 0,05 статистички је значајан ($p = 0.016$). Из табеле контингенције видимо да је најмање незаинтересованих студената за истраживачки рад (18,7%), а да је заинтересованих студената и оних који су заинтересовани за истраживачки рад због сакупљања поена приближно исти број (40,7%). Најмање незаинтересованих је на студијском програму основних академских студија Србистике (1,1%) док су студенти на студијском програму основних академских студија Педагогије расположени за истраживачки рад али само ради сакупљања поена и остваривања бољег успеха (19,8%).

Табела 4: Заинтересованост студената за истраживачки рад у односу на досадашњи успех на студијама

		Заинтересованост за истраживачки рад			Укупно
		заинтересовани	заинтересовани само због поена	незаинтересовани	
Успех на студијама	Изнад 9 %	32 35,2%	1 1,1%	0 0%	32 36,3%
	Испод 7-9 %	4 4,4%	28 30,8%	9 9,9%	41 45,1%
	Испод 7 %	1 1,1%	8 8,8%	8 8,8%	17 18,7%
Укупно %		37 40,7%	37 40,7%	17 18,7%	91 100,0%

$$2\chi = 73.513, p = 0.000, \Delta f = 4, C = 0.668$$

Израчунати $\chi^2 = 73.513$ са граничним h_i квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободе $\Delta f = 4$ и на нивоима значајности 0,05 статистички је значајан ($p = 0.000$). Из табеле контингенције видимо да је највише заинтересованих студената за истраживачки рад у групи са постигнутим успехом на студијама са просеком преко 9 (35,2%), а да у истој групи нема незаинтересованих студената за истраживачки рад (0%). Табела нам показује да студенти са мањим просеком оцена губе интересовање за истраживачки рад.

Закључак

„Болоњска декларација” не утиче само на програм високошколског образовања, већ и на друштво у целини. Зато је исправан став да применом болоњске концепције високог образовања мењамо друштво.

На основу мишљења и ставова студената можемо закључити да заинтересованост за истраживачки рад опада са мањим просеком у току студирања. Да су за истраживачки рад током студирања заинтересовани студенти са вишим оценама, али и да је међу студентима значајан број оних који испуњавају задатке и спроводе истраживања само ради сакупљања поена и постизања бољих оцена, без мотивисаности да то раде из разлога стручног усавршавања. Стручњаци у области образовања, они који раде у пракси, наставници и професори, изложени су константном усавршавању. Најчешће се ти облици усавршавања свode на предавања, семинаре, разрађене пакете нових метода или програма, које би требало да примене у свом раду, уз могућности да сами критички истражују. Будући професори и педагози морају да добију методолошка знања током студија, која имају форму практичне обуке за самостална истраживања, јер образовање није одвојено од истраживања, теорија од праксе, а практичари од истраживача.

Литература

- Јовановић, Б. (2003): Педагошко мишљење и методолошка култура наставника, Зборник радова, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља”, Учитељски факултет, Ужице, стр. 201-219.
- Кундачина, М. (2003): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, Зборник радова, Научни скуп са међународним учешћем Образовање и усавршавање учитеља, Учитељски факултет, Ужице, стр. 221-235.
- Максимовић, Ј. (2008): Утицај акционих истраживања на стручно усавршавање наставника, Иновације у основношколском образовању од постојећег ка могућем, Зборник радова, Учитељски факултет, Београд, стр. 67-74.
- Mužić, V. (1999): Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja, Educa, Zagreb.
- Feiman-Nemser, S. (1990): Conceptual orientation in learning to teach in Huston, R. Handbook of research on teacher education, Macmillan, New York, p. 222-249.
- Freire, P. (1993): Pedagogy of the Oppressed, Continuum, New York.

Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*, Educa, Zagreb.

Feiman-Nemser, S. (1990): *Conceptual orientation in learning to teach* in Huston, R. *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, p. 222-249.

Jelena Maksimović, M.A., Niš

SOME ASPECTS OF STUDENTS' MOTIVATION TOWARDS RESEARCH WORK

Summary

The paper deals with students' attitudes towards research work at Faculty of Philosophy in Niš whose studies are in accordance with Bologna Process. Thus, the emphasis is on the importance of methodological education and methodological culture in educational work, as well as on the issue of their active participation in team work, development of research abilities and skills. The paper also considers whether students' interest for research work is in correlation with their success at studies and curriculum.

Key words: methodological competence, methodological culture, methodological training, research work

М-р Елена Максимович, Ниш

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Резюме

В настоящей работе рассматривается интерес студентов Философского факультета в Нише, которые уже учатся по программе Болоньи, к исследовательской работе. При этом автор указала на значение методологического образования и методологической культуры в воспитательно-образовательной работе, как к на то в какой мере исследовательская работа студентов вносит вклад в более активное участие в коллективную работу и развитие исследовательских способностей и умений. В работе рассмотрено и то имеет ли заинтересованность студентов к исследовательской работе взаимоотношение, взаимодействие с успеваемостью и учебными программами по которым они учатся.

Опорные слова: методологическая компетенция, методологическая культура, методологическое усовершенствование студентов, исследовательская работа

НЕКИ АСПЕКТИ ЕВРОПСКЕ ПОЛИЦИЈСКЕ САРАДЊЕ И ЕУРОПОЛ

Резиме

Више од једног века је било потребно да европска полицијска сарадња од „струковне“ прерасте у део безбедносне политике европских земаља. Интензивирање међународних односа, развој мултилатерализма, и пролиферација безбедносних изазова на интернационалном плану последње четири деценије иницирали су сарадњу националних полиција у борби против трговине наркотицима и тероризма, најпре кроз активности групе „Quantico“, Помпиду и TREVI. Усвајањем Шенгенских конвенција и њиховом имплементацијом у комунитарно право створен је основ полицијске, правосудне и царинске сарадње земаља чланица у борби против пограничног криминала. Оснивање Европског полицијског бироа – Еуропола био је наставак безбедносног одговора на борбу против илегалне трговине дрогом, тероризма и других облика организованог међународног криминалитета и институционална база полицијске сарадње земаља чланица Европске уније.

Кључне речи: Еуропол, безбедност, криминал, полицијска сарадња, Шенгенски споразум

Уводне напомене

Билатеризам је до почетка 19. века био готово искључива одлика међународних односа независно од чињенице да ли се контакт између држава одвијао у сфери економске, политичке, војне или неке друге сарадње. Развој и ниво међудржавних односа били су у основи детерминисани степеном техничко-технолошког развоја актера билатералне комуникације, који су најчешће били државе суседи. Атрибут мултилатерализма, као преовлађујући, међународни односи добијају у 20. веку, посебно од момента оснивања Организације уједињених нација и других међународних организација после Другог светског рата.

Интеграционе процесе и стварање међународних организација како универзалних, тако и регионалних одликује мање или више одрицање од сопственог државног суверенитета које је адекватно овлашћењима пренетим на међунаро-

дне организације. Искуства Европске уније, односно Европске заједнице, током готово шест деценија постојања реформских процеса екстремно су типичан пример наведене тврдње. Од економске организације ограниченог дејства у области угља и челика и чланства шест држава настале 1951. године Уговором из Париза, створена је респектабилна регионална међународна организација 27 држава чланица са територијалним континенталним претензијама и израженим планетарним политичким амбицијама. Притом, процес трансформације три економске заједнице првобитно шест европских држава са наднационалним особеностима, ишао је од зоне слободне трговине и царинске уније, преко монетарне до економске, па и уније држава са политичком позадином. Но, упоредо са процесом промена европских интеграција и стварањем органа који артикулишу вољу на државном, али и супранационалном нивоу Европске заједнице/уније одвијао се и процес изградње глобалног система међународних односа.

„Политичка промена која је највише помогла да процвета глобална интеграција је раст међународних институција после II светског рата, као што мултинационалне компаније сада организују приватне размене, тако глобалне институције организују и дисциплинују интернационално лице националне политике. Институције као што су Светска трговинска организација, Међународни монетарни фонд, Светска банка, Европска унија и НАФТА подржавају сарадњу међу државама и учвршћују њихове обавезе које либерализују економску политику. Деветнаести век је био свет унилатералне и дискреционе политике. У поређењу са њим, крај XX века је свет мултилатералне и институционализоване политике.“¹

Наднационални карактер Европске заједнице/уније

Политичка амбиција Европске заједнице, као део планетарног концепта изградње савременог света, формално правну верификацију добила је кроз Јединствени европски акт, који је ступио на правну снагу 1987. године. Њиме је настављен реформски процес у сфери економије кроз мере изградње јединственог тржишта, заједничко утврђивање привредне политике и развој нових форми сарадње у области технолошких истраживања у циљу стварања светски конкурентне економије и заштите човекове средине. У домену институционалног права Јединствени европски акт је утврдио трасе јачања наднационалних елемената кроз демократски избор посланика, повећање ингеренција и поступак одлучивања Европског парламента. Истовремено, Акт је значајно ограничио једногласност у доношењу одлука Савета министара, који је до тада неретко блокирао систем одлучивања чинећи Заједницу инертном и недовољно ефикасном, а зарад очувања националног суверенитета држава чланица. Чињеница да је већинско одлучивање у Савету министара, као типичној међудржавној институцији међународних организација, чији представници као чланови влада својих

¹ Wolf M.: Да ли ће националне државе преживети глобализацију. Will the Nation-state Survive Globalization, *Forin Affairs*, Vol. 80, No 1.

земаља заступају искључиво националне интересе својих држава, постало после ЈЕА правило, још је један од знакова наднационалне изградње Европске заједнице. Притом, наравно, не треба изгубити из вида супранационални карактер и надлежности Европске комисије и Европског суда правде, које су биле модел функционисања и одлучивања почев од оснивања Европске заједнице за угаљ и челик још далеких педесетих година XX века. Нема сумње да је Јединствени европски акт дао политичку визију развоја Европске заједнице, али је она свој формално правни супстрат добила тек оснивањем Европске уније закључењем Споразума из Мастрихта, који је после ратификације ступио на снагу 1993. године. Мастришким споразумом као циљеви оснивања Европске уније предвиђени су:

- постизање високог нивоа економског и социјалног прогреса;
- постизање високе стопе запослености;
- остварење уједначеног и сталног развоја, кроз
- стварање једног простора без унутрашњих граница и јачање економске и социјалне повезаности и оснивање европске и монетарне уније;
- потврђивање сопственог идентитета на међународном нивоу кроз спољну и безбедносну политику, а која подразумева заједничку одбрамбену политику;
- јачање заштите права и интереса држава држављана чланица кроз увођење држављанства Уније;
- очување и даљи развој Уније као простора слободе, безбедности и права;
- спровођење адекватних мера заједничке спољне контроле граница и право на азил;
- спречавање и борба против криминала и гарантовање слобода путничког саобраћаја.²

Уговор из Мастрихта у први план је ставио политичко-правне аспекте интеграције 12-торице, уз даље реформе економског сектора, уводећи на одређени начин елементе спољне и унутрашње државности Европске уније, кроз имплементацију спољне и безбедоносне политике и јачање међународног идентитета Уније. Споразум из Мастрихта утврдио је институт држављанства Уније и спровођење адекватних мера заједничке спољне контроле граница. На тај начин полицијама држава чланица на спољним границама условно су пренета међународна овлашћења, а даљи развој територије Уније представљен је као заједнички простор слободе, безбедности и права. У том контексту као један од циљева формулисана је и борба против криминала и гарантовање слобода путничког саобраћаја. Дакле, други и трећи стуб Европске уније били су посвећени заједничкој спољној и безбедоносној политици и полицијској и правосудној сарадњи у кривичним предметима, и Унија је била спремна за пријем нових држава чланица.

² Члан 2. Уговора о Европској унији.

Шенгенски споразум

Потреба за институционализованом међудржавном полицијском сарадњом држава Европске заједнице исказана је, међутим, неколико година раније. Иницијатива за њену имплементацију није покренута са врха међународне организације, што је случај код већине донетих аката, већ је резултат потребе појединих држава чланица Заједнице за унапређење процедура слободе кретања лица преко граничних прелаза. Наиме, представници Савезне Републике Немачке, Француске и земаља Бенелукса кроз Споразум о постепеном укидању контрола на заједничким границама, потписан у Шенгену 14. јуна 1985. године, усагласиле су поступно и потпуно укидање међусобне пасошке контроле и хармонизацију прописа за издавање виза држављанима држава потписница и других земаља чланица Заједнице или трећих држава. Споразумом из Шенгена, као мултилатералним међународним уговором су, између осталог, прецизиране мере које је потребно предузети ради унапређења полицијске, царинске и правосудне сарадње, али пет држава, јер целокупног консензуса држава чланица није било. Даља конкретизација и унапређење Споразума из Шенгена уследило је пет година касније, када су пет држава чланица потписале Конвенцију о примени Споразума из Шенгена, познатију као Шенген 2. Споразум из Шенгена и Конвенција о његовој примени, заједно са одлукама о спровођењу и декларацијама које, поред осталог, регулишу и прекограничну сарадњу полицијских органа која подразумева и прекогранично осматрање и гоњење чине тзв. *Šengenski acquis*. Шенгенски споразум је ступио на снагу непуних пет година после усвајања Конвенције о спровођењу Шенгенског споразума, односно 20. марта 1995. године. Међутим, неке државе су наведени споразум усвојиле и почеле да примењују пре званичног ступања на снагу, а највећи део земаља чланица ЕУ, изузев Велике Британије и Ирске које су одбиле да га прихвате, после 1995. године. Треба рећи да Шенгенски споразум не примењују само државе чланице Европске уније. Наиме, Исланд, Швајцарска и Норвешка, иако нису чланице ЕУ, потписнице су истог и припадају Шенгенској зони.

„Постепеним укидањем граница и граничних контрола између држава чланица Европске уније настало је не само јединствено унутрашње тржиште, већ и јединствен криминално-географски простор који је негативно утицао на борбу против криминала и организованог злочина и тиме угрозио безбедност људи у Европској унији. Прекогранична мобилност националних полицијских служби је у многоме мање изражена од мобилности починилаца кривичних дела.“³

До закључења Уговора о оснивању Европске уније у Мастрихту сарадња у правосуђу и унутрашњим пословима одвијала се непосредно између надлежних органа држава чланица на билатералној основи, а разлог су углавном били облици испољавања међународног криминалитета. Додуше, не треба заборавити да су први облици вишестране међународне полицијске сарадње забележени у другој

³ Маурер Андреов: Европол, Европа од А до Ш, Фондација Конрад Аденауер, Бон 2002, страна 81.

половини XIX века као реакција на анархистичке терористичке акте уперене против владајућих структура европских држава. Вишедеценијска међународна полицијска сарадња настављена је и у XX веку, а предмет интересовања су била питања хапшења криминалаца у другој земљи, стварања картотеке лица на међународном нивоу, проблеми међународне безбедности у железничком саобраћају, уједначавање и усавршавање метода идентификације... Ове активности довеле су до институционализације међународне полицијске сарадње и стварања Међународне организације криминалистичке полиције – Интерпола 1923. године.

Изградња универзалног институционалног правног оквира међународне полицијске сарадње била је формално-правни путоказ за успоставу регионалних и других облика међудржавне полицијске сарадње диктиране безбедносним ризицима, као продукту нагомиланих друштвених противречности савременог света. У оквиру Европске економске заједнице међудржавна полицијска сарадња започета је 1971. године кроз неформалну групу основану са задатком спречавања злоупотребе и илегалног промета дроге. Група је основана на предлог француског председника Помпидуа и по њему је добила и име, да би званични карактер добила 1980. године на основу одлуке Савета министара Европске заједнице, који ју је промовисао у „Групу за сарадњу у области борбе против злоупотребе и илегалног промета дрога“. Каснији рад Групе Помпиду, с обзиром на усмереност проблематике и широк дијапазон држава које су заинтересоване за сузбијање наркоманије, пренесен је у оквир Савета Европе. Ова међувладина политичка организација својом транспарентношћу чинила је Групу Помпиду отвореном за све државе чланице Савета Европе, а у њеном раду могли су учествовати и надлежни полицијски органи и државе нечланица под условом да им то одобре једногласно чланови Групе.

Користећи те процедуралне могућности, а полазећи од чињенице да се ради о глобалном интерконтиненталном проблему у раду Групе своје учешће узеле су и Сједињене Америчке Државе, Канада, Ватикан и Пољска. Борба против злоупотребе и илегалног промета наркотика иницирала је институционалну међународну тематски дефинисану сарадњу, која је, поред полицијске, обухватала и остале активности међудржавне сарадње у борби против токсикоманије, као комплексног друштвеног зла. Али, пошаст модерног света није, нажалост, само наркоманија, већ и неке друге делатности које директно или посредно продукују безбедносне ризике универзалног типа. Један од безбедносних феномена, који је интернационалне атрибуте са масовним безбедносним консеквенцама добио крајем двадесетог века је и тероризам. Сам појам тероризам потиче од латинске речи „террор“ и представља примену насиља ради застрашивања политичког противника и сламања његовог отпора. Тако дефинисан он је очито историјска категорија старија и од првих античких држава. Данас се под тероризмом подразумева „организована и систематска примена мера насиља са намером да се, изазивањем страха и личне несигурности грађана наруши ауторитет државе или оствари неки од политичких циљева.“⁴ На крају другог миленијума, сходно

⁴ Војни лексикон, Војноиздавачки завод, Београд, страна 622.

техничко-технолошким достигнућима савременог света, уместо индивидуалних, терористичке мете постале су масовни циљеви, а некадашњи анархистички мотиви терориста, који су били персонификовани кроз нападе на лидере актуелне политичке збиље, данас свој извор налазе у националсепаратистичким и екстремним верским идеологијама, којима служе кроз различите видове борбе, укључујући и самоубилачке терористичке акте усмерене против политичких или религиозних противника. Као еклатантан пример модерно „оријентисаног“ тероризма узима се напад на Светски трговински центар у Њујорку од 11. септембра 2001. године у ком је страдало преко 3.000 лица, те терористички напади у Мадриду од 11. марта 2004. године и Лондону од 07. јуна 2005. године, на које је међународна заједница одговорила војном интервенцијом НАТО снага. Ипак, први кораци у међународној полицијској сарадњи на тему тероризма уследили су пре развоја масовних облика савременог глобалног тероризма.

Тако је 1979. године на иницијативу Федералног истражног бироа САД, а у оквиру Организације уједињених нација образована радна група „Quintico“ (по месту седишта FBI), састављена од полицијских функционера Немачке, Велике Британије, Шведске, Италије, Француске, Аустрије, САД и Канаде. Циљ образовања радне групе „Quintico“ била је синхронизована борба против усташког тероризма, који су промовисали припадници екстремних хрватских националистичких организација „Хрватски народни отпор“ и „Хрватско револуционарно братство“. Убрзо затим дошло је до пролиферације тероризма од стране емиграције са Блиског и Средњег Истока, што је стављено у фокус радне групе. Почетком XXI века разорност терористичких аката добила је неслућене димензије, па је борба против тероризма постала императив очувања међународног јавног поретка. И док је Quintico био одговор на хрватски, па потом шиитски и курдски тероризам на глобалном, односно интерконтиненталном нивоу⁵ под лидерским вођством САД уз неопходну помоћ безбедносних органа других држава, Европа је свој одговор на безбедносне изазове дала кроз рад Групе ТРЕВИ,⁶ која је формирана од стране Савета Европе 1976. године. Делатност Групе Треви најпре је била оријентисана на борбу против тероризма и нарушавање јавног реда и мира, али је веома брзо поље активности проширено на унапређење полицијске сарадње као претпоставку ефикасне борбе на међународном плану против трговине наркотицима, те организованих облика криминала. То је, уосталом, констатовано у Декларацији министара Групе ТРЕВИ, која је усвојена у Паризу 1989. године. Иако је Париска декларација прецизно дефинисала актуелне безбедносне проблеме претежно западноевропских држава тога времена, механизми њене имплементације нису били посебно ефикасни. Наиме, Група ТРЕВИ није имала статус међународне организације нити сталне органе, а „највиши ниво од-

⁵ У раду групе поред представника FBI Сједињених Америчких Држава учешће су узели полицијски органи Аустралије, Канаде, Француске, Савезне Републике Немачке и Шведске.

⁶ Назив Групе ТРЕВИ представља скраћеницу од *Terrorisme, Radicalisme, et Violence Internationale*, односно Међународни тероризам, радикализам, екстремизам и насиље.

лучивања представљају конференције министара унутрашњих послова (односно правосуђа у случајевима неких држава), које се одржавају два пута годишње.⁷

Рад између две конференције координирао је „тријумвират“ који су чинили министар председавајуће државе у наведеном периоду, његов претходник, као и будући председавајући. Кроз делатност наведених, ипак превасходно политичких личности, одржан је ниво политичке сарадње. За координацију полицијске сарадње били су задужени шефови полиција држава чланица, који су непосредно руководили оперативним захватима. Облигаторни карактер одлука конференција није довођен у питање, јер је био резултат одлука донетих на министарском нивоу. Такође, свака држава чланица Групе ТРЕВИ имала је полицијске функционере чији је основни задатак био реализација задатака из њеног домена с обзиром на међународне аспекте полицијског рада врло често су у креирању одлука учествовали у ради Групе ТРЕВИ и министри спољних послова. Лоша страна је, међутим, био недостатак стручних служби, које би се у континуитету аналитички бавиле зацртаном безбедносном проблематиком. Политички слух у раду Групе ТРЕВИ био је константно присутан, па је развој међународне сарадње у оквиру Групе постао посебно наглашен са ступањем на снагу Шенгенског споразума. Сарадња полиција држава чланица Групе је интензивирана, уочене слабости недостатка стручне службе покушани да буду превазиђени кроз развој мреже официра за везу.

Рад група Quantico и ТРЕВИ, одликовало је неколико елемената. Прво, интернационализација безбедносних проблема била је иницијална каписла за покретање полицијске сарадње на међународном нивоу. Та сарадња била је тематски опредељена на борбу, углавном, против терористичких аката и трговине наркотицима и уопште опијатима, али је простор био трасиран и за друге облике међународног криминала. Друго, државе покретачи биле су са северноамеричког или европског тла, са могућношћу укључивања и других заинтересованих земаља, које прихватају правила рада наведених удружења. На тај начин и Група Quantico и Група ТРЕВИ добиле су интерконтинентални састав, који је окупљао САД, Аустралију, Канаду и водеће државе Европске заједнице, попут Велике Британије, Немачке, Француске ... А, међународна полицијска сарадња на планетарном нивоу већ је била институционализована кроз рад Интерпола. И, треће, проблеми испољавања кривичних дела тероризма, трговине наркотицима и другим облицима међународно организованог криминала, као што се види, били су актуелни проблем свих водећих држава Европске заједнице.

Транзиција и међународни криминал

Дакле, питање међународне полицијске сарадње на регионалном нивоу реално је каснило у односу на друге аспекте интеграције земаља Европске заједнице/уније, али и у односу на зацртани циљ – стварање простора слободе, безбед-

⁷ Бабовић, Б.: *Полиција у светском поретку*, НЕА, Београд, 1997, страна 110.

ности и права. Безбедносни аспекти нарочито су били испољени после усвајања Шенгенских споразума, чија је примена органиченог просторног дејства кренула 90-тих година прошлог века. Томе свакако треба додати и чињеницу да је 1989. година пада Берлинског зида и почетак краја социјализма као друштвено-економског система и почетак транзиције дојучерашњих социјалистичких држава у модерне демократске земље неолибералне капиталистичке провинијенције. Приватизација државне и друштвене својине условила је стварање друштава социјалне неједнакости, миграцију становништва, пораст незапослености и свих врста криминала најпре у оквиру националних граница, а са отварањем граница и међународног криминала, који се најчешће испољава кроз форме организованог криминалитета.

Процес транзиције бивших европских социјалистичких држава имао је, међутим, и међународне импликације. Трансформација привреде и друштва вршена је по критеријумима, па и диктату, међународних економских и финансијских организација универзалног и регионалног карактера. Свакако најзначајнији утицај у синхронизованом садејству међународних организација на транзицију экс-социјалистичких држава имала је Европска заједница/унија. Резултанта успешности је коначан пријем у чланство Европске уније осам бивших социјалистичких држава 2004. кроз политику „великог праска“, односно Румуније и Бугарске 2007. године, и временски нешто раније истих држава и у пуноправно чланство НАТО савеза. Већ почетак транзиције источноевропских држава условио је промену европског безбедносног простора, а проширење чланства је ту промену интензивирало и формално правно институционализовало. Додуше, процес међународних промена започео је са усвајањем Шенгенских конвенција. Интересантно је да је, иако је започет у оквиру пет држава Европске заједнице, Шенгенски споразум имао најпре одлике међународног споразума, а не правног акта комунитарног права, који је добио тек ратификацијом Споразума из Амстердама 1999. године.

Шенгенски споразум је, према томе, био најпре вишестрани међудржавни уговор којим су уређена питања: азила, улазак и боравак на подручју зоне Шенгена држављана земаља нечланица, полицијске, царинске и правосудне сарадње, те изградње Шенгенског информационог система. Међуполицијска сарадња земаља Шенген зоне била је, дакле, сегмент реализације међудржавне сарадње, чији је превасходни циљ био поспешивање развоја слободе кретања људи, роба, услуга и капитала у оквиру изградње јединственог тржишта. Од ратификације Споразума из Амстердама Шенгенске конвенције постају део комунитарног права Европске уније, али и стратешки елеменат даљих интеграционих процеса, које из сфере економије прелазе на ниво политичко-правних реформи. Тако је о прикључењу нових држава систему Шенгена до 1999. године одлуку доносио Извршни одбор Шенген зоне, а после ступања на снагу Уговора из Амстердама тај задатак је био део надлежности Савета министара за правосуђе и унутрашње послове земаља чланица Европске уније. Полицијска сарадња је, дакле, била елеменат заједничке политике земаља чланица Европске уније, која

је регулисала и сарадњу и узајамну помоћ у кривичним стварима и изградњу и коришћење заједничког информационог система. Наравно, реализација наведених циљева претпостављала је и даљу хармонизацију кривичног законодавства, како законодавног тако и процесног на нивоу држава чланица Шенгена, али и осталих земаља ЕУ, а превентивно и држава чија је политичка опција улазак у Европску унију.

Суверенитет и полицијске надлежности

Концепт полицијске сарадње заснован на *Šengenski acquis* отворио је и питање суверенитета држава чланица и на одређен начин активирао вечну дилему наднационалности Европске заједнице/уније и стварању јединствене сложене државе. Јер, питање организације, рада и функционисања унутрашње безбедности одувек је било искључиво ствар компетенција органа власти националне државе и део апсолутне унутрашње суверености. Пренос овлашћења из домена националне, унутрашње безбедности, на органе друге државе или пак заједничке органе међународне организације коси се принципима организације државе, која располаже монополом физичке принуде на утврђеној територији. Отуда су и новине које у том смислу носе Шенгенске конвенције далеко више од нових облика међудржавне полицијске сарадње. „Тај закључак нарочито се односи на категорије прекограничног праћења и прекограничног гоњења, које, заједно са деташирањем официра за везу, са успостављањем мреже комуникација и размене информација, чине пет главних категорија полицијске сарадње у смислу Конвенције. Право прекограничног гоњења (*poursuite transfrontliere*) значи да органи једне државе могу наставити да гоне одређено лице на територији друге државе уколико се ради о бегунцу из казнионе или лицу у бијегству које је било затечено на извршењу неког од кривичних дјела за које се предвиђа екстрадиција. Пошто су то хитни случајеви који не трпе губљење времена, акција на територији друге државе могућа је и без претходно прибављене сагласности њених органа.“⁸

И управо уговарање простора унутар сопствене територије за деловање полицијских органа друге државе чланице које је дозвољено за прекогранично гоњење решено је кроз билатералне споразуме земаља Шенген зоне на начелима реципроцитета. Њима је успостављања систематска сарадња у граничним областима кроз заједничке полицијске патроле и друге облике заједничког деловања. „Ови споразуми подразумевају да полиција може прећи границу суседне државе, чак и у униформи заједно са представницима националне полиције, или без њих, са , па и без посебног полицијског одобрења“.⁹

На тај начин негативне импликације укидања пограничне полицијске контроле на унутрашњим границама земаља чланица Уније биле би елиминисане

⁸ Будимир, Б.: *Полиција у светском поретку*, НЕА, Београд, 1997. године.

⁹ From, J. Sitter, N.: *Europe's Nascent State? Public Policy in the European Union*, Gyldendal, Oslo, 2006, страна 304.

појачаном полицијском, али и царинском сарадњом, разменом информација, пружањем помоћи страном полицији, стварањем полицијских и царинских кооперативних центара... Кооперација укључује размену оперативних информација, организовање заједничких операција и контролу и планирање координираних акција. Полицијски и царински центри сарадње установљени су, примера ради, на француско-немачкој и граници Белгије и Француске.¹⁰

Полицијска дипломатија и информисање

Šengenski acquis предвиђа и право прекограничног праћења и посматрања као вид међународне полицијске сарадње у које су укључени, сходно околностима, ширини и обиму безбедносног проблема, те исказаној потреби за ангажовањем, полицијске јединице регионалне или локалне територијалне надлежности. Право прекограничног праћења и посматрања резервисано је и за царинске органе држава чланица уколико се ради о илегалном промету оружја, експлозива, радиоактивних материја и наркотика. У случајевима прекограничног праћења неопходна је претходна сагласност друге државе, осим у случајевима када разлози хитности то не допуштају. Приликом реализације прекограничног гоњења, праћења или посматрања припадници службе могу носити оружје, али је његова употреба дозвољена само у случајевима самоодбране. Приликом остварења прекограничних радњи страни полицајац нема право уласка у приватни стан, нити саслушања лица, а о предузетим мерама на подручју друге државе дужан је поднети извештај по завршетку акције органима домицилне државе. Шенгенска конвенција је у међународну полицијску сарадњу увела и дипломатску ноту. Чланом 47. Конвенције предвиђен је институт полицијског официра за везу, који има задатак да преноси обавештења држави акредитације, и наравно сарађује и пружа помоћ органима државе пријема. Притом полицијски официр за везу има статус дипломатског агента, те имунитете, привилегије и олакшице у складу са Конвенцијом о дипломатским односима. Конвенција додуше даје само дипломатски оквир односа полицијске сарадње, док су појединости препуштене државама чланицама Шенген зоне да је уређују споразумима билатералног или мултилатералног карактера, као и време трајања деташмана. С обзиром на флуидност унутрашњих граница држава Шенген зоне, те перспективу развоја интеграционих процеса ЕУ, за очекивати је да деташман полицијских официра не буде временски ограничен. Штавише, Конвенција пружа могућност да полицијски службеник у својству дипломате деташиран у некој трећој држави ван Шенгенске зоне, обавља дипломатско-полицијске послове, на основу споразума и за друге државе потписнице споразума. Свакако да је ова одредба Конвенције компатибилна са чланом 20. под ц) Уговора о функционисању Уније, који је утврђујући корпус такозваних политичких права грађана држава чланица Уније утврдио њихово „право на заштиту, на територији неке треће државе у којој др-

¹⁰ From, J. Sitter, N.: *Europe's Nascent State? Public Policy in the European Union*, Gyldendal, Oslo, 2006, strana 304.

жава чланица чији је он држављанин није представљена, дипломатских и конзуларних представништава било које државе чланице под истим условима као и држављани те државе“. Уважавајући чињеницу да је претпоставка успешности међународне полицијске сарадње правовремена размена информација, Šengenski acquis је предвидео стварање и изградњу јединственог информационог система, користећи националне базе података. Јединствени Информациони систем Шенгена (СИС) представља централну заједничку датотеку података о извршиоцима кривичних дела, лицима осумњиченим као извршиоци, о украденим и несталим возилима, оружију, путним исправама и новчаницама које се доводе у везу са извршеним кривичним делима отмице, изнуде, оружане пљачке... У централни регистар, који је технички стациониран у Стразбуру уносе се и подаци о „непожељним“, безбедносно интересантним, странцима. Све државе чланице простора Шенген зоне имају приступ централном регистру и, по правилу, информације са другим чланицама размењују преко СИС-а. Конвенција не забрањује и директну комуникацију између полицијских органа две државе, али прописује обавезу накнадног информисања Централног регистра, уколико је исти био заобиђен приликом непосредне комуникације националних полицијских служби.

Информациони систем Шенгена изазвао је опречне реакције у демократско-политичком и стручном миљеу како држава чланица, тако и на нивоу Европске заједнице/уније. У безбедносним структурама Шенгенски информациони систем је као заједнички информациони систем остварио значајна достигнућа на пољу полицијске сарадње, посебно пограничне, подижући сарадњу на виши ниво и као такав представља најважнију меру Конвенције из Шенгена. Са друге стране, демократска јавност је високо критиковала СИС због недовољне транспарентности, односно одсуства „цивилне“ контроле заштите података, наводећи да је и супротна Конвенцији о људским правима и основним слободама. „У Великој Британији је било критика да је СИС веома неконтролисан и да може бити злоупотребљен у циљу доношења самовољних одлука, што је оцењено као неприхватљиво.“¹¹

Иако је један од основних циљева Шенгена укидање међуграничних преграда и смањење непотребних формалности између држава Шенгенске зоне, чланом 2. став 2. Конвенције предвиђена је могућност успостављања пуне граничне контроле на унутрашњим границама на одређено време у случајевима да то захтевају разлози националне безбедности и јавног интереса. „Ову могућност државе чланице Шенгенске зоне су у току примене Шенгенског споразума користиле у неколико наврата. Тако је за време одржавања Европског првенства у фудбалу Португал током 2004. године успоставио пуну граничну контролу, како би на најбољи начин предупредио хулиганско понашање фудбалских навијача или пак могућих терористичких напада.“¹²

¹¹ Benyon, J., Davis, P., Willis A.: *Police cooperation in Europe. Report to the Commission of the European Communities*, Leicester, Centre for the Study of Public Order, 1990. године, пренето из Будимир, Б.: *Полиција у светском поретку*, НЕА, Београд, 1997. године.

¹² Аврамовић, Н.: *Право Европске уније*, Привредна академија, Нови Сад, 2009, страна 49.

Еуропол

Институционализација међународне полицијске сарадње у оквиру држава чланица Европске заједнице диктирана реформским процесима, али и безбедносним ризицима, започета кроз Шенгенске конвенције свој логични наставак имала је кроз оснивање и развој Уреда европске полиције или Еуропол. Правни основ за формирање Еуропола налази се у члану К (К1-К9) Уговора о Европској унији, који је 12 држава Европске заједнице закључило у Мастрихту 7. фебруара 1992. године. Интересантно је да је Еуропол основан са два акта Савета министара Европске уније, од којих је Одлуком Савета ЕУ од 29. октобра 1993. године утврђено оснивање Европске полицијске јединице за борбу против дрога са седиштем у Хагу, да би две године касније у јулу 1995. године Савет ЕУ донео Конвенцију о формирању Уреда Европске полиције – Еуропола.¹³

Наведена Конвенција ратификована је од стране свих држава чланица Уније и на тај начин постала интегрални део *Acquis Communautaire* 1. октобра 1998. године. Међутим, и пре ступања на правну снагу Конвенције Европски полицијски уред је предузимао мере на сузбијању нелегалне трговине наркотицима кроз рад специјализоване Еурополове јединице за дрогу познате као ЕДУ (*Europol Drugs Unit*). ЕДУ је најпре деловао као јединица за борбу против илегалне трговине наркотицима и прања новца, да би до почетка функционисања Еуропола у надлежност добио и предузимање мера у области сузбијања трговине нуклеарним и радиоактивним супстанцама, нелегалног довођења миграната и крађе моторних возила, делима које су са отварањем тржишта источноевропских земаља добила своју међународну димензију.

А, управо пораст облика криминалне делатности на европском континенту са међународним обележјима био је и основни разлог да иницијатор оснивања организације, која ће бити нека врста „европског ФБИ“ буде Савезна Република Немачка. Први и основни разлог лежи у чињеници да је после периода тзв. „хладног рата“ дошло до крупних промена у међународним политичким и уопште друштвено-економским односима, који су пореметили и унутрашњу безбедност европских држава. Факторе који нарушавају систем унутрашње безбедности држава Немци су сагласно прецизној германској логици предвидели сагледавањем и анализом бар два објективна показатеља. Прво, Немачка је земља која је географски својим источним границама осетила најјачи удар друштвених промена насталих рушењем социјалистичких држава источне Европе. И, друго, политичко уједињење СР Немачке са Демократском Републиком Немачком био је додатни дестабилизирајући безбедносни фактор, који је захтевао решење кроз успостављање институционализоване мреже међународне полицијске сарадње. Податак да је немачка привреда и индустрија најпродуктивнија од европских

¹³ Акт о доношењу Конвенције о формирању Уреда Европске полиције (Конвенција Еуропол) Савет ЕУ је донео 26. јула 1995. године на основу члана К.3. Уговора о Европској унији (95/Ц316/01).

држава те да може апсорбовати велики број миграната као незапослених лица годинама, па и деценијама био је општепозната чињеница.

Концепт изградње униполарног света, као узрок, али и реакција на измене међународне односе изнедрио је и нове облике тероризма, који је захтевао организован интернационални антитерористички одговор. Савремени свет носи са собом и нове облике друштвене, али и индивидуалне патологије, па се са интензивирањем миграција актуелизују и кривична дела експлоатације људских бића и трговине белим робљем, али и злоупотреба малолетника и деце у порнографске сврхе, високотехнолошки криминал ... Отуда је оснивање Еуропола, као специфичног облика међудржавне полицијске сарадње земаља чланица Европске уније, дакле мимо Интерпола, био одговор Европске уније на међународне безбедносне изазове са којим се сусреће. А, он је по много чему специфичан. Најпре, Еуропол је основан одлуком Савета министара Европске уније, као органа са највећим законодавним надлежностима међународне организације континенталних претензија. Циљ оснивања Еуропола је успостављање сталне сарадње држава чланица у борби против тероризма, трговине дрогом и другим облицима организованог криминалитета. Иако би с обзиром на начин оснивања требало да има положај органа Уније, Еуропол има статус међународноправног субјекта, а тиме и право да стиче покретну и непокретну имовину, те да закључује међународне споразуме како са државама чланицама тако и са нечланицама и другим међународним организацијама. Чланови органа Еуропола, директор и службена лица уживају привилегије, имунитете и олакшице неопходне за успешно обављање поверених послова. Иако би међународноправни статус Еуропола требало да условљава његову независност и самосталност у раду, у пракси није тако. За свој рад Еуропол одговара непосредно Савету министара правде и унутрашњих послова Европске уније, па критичари европских интеграција, сматрају да се ради о органу који је ван демократске контроле цивилних институција ЕУ.

Органи Европског полицијског бироа су Директоријум, кога чине директор и пет помоћника које именује Савет ЕУ на четири године са могућношћу обнове мандата, Управни одбор, контролна служба и буџетски комитет. Управни одбор Еуропола чини по један представник сваке државе чланице и у његовој надлежности је доношење одлука које су ван стручне области деловања полицијског бироа. Управни одбор се састаје најмање два пута годишње и у његовом делокругу је иницијално прихватање извештаја о раду и плана рада за наредну годину, као и давање предлога за именовање директора Еуропола. На тај начин он помаже у раду Савету министара, који слови за орган Уније чији је превасходни задатак заштита националних интереса држава чланица. И ове процедуралне одреднице које регулишу функционисање органа Еуропола показују да је проблематика националне безбедности ипак у искључивој надлежности унутрашњег законодавства држава чланица. Ову тезу потврђује и однос Конвенције о Еурополу према Европском суду правде. Генерално, Европски суд правде је орган који врши званично тумачење примарних и секундарних аката комунитарног права, делујући на тај начин као правосудни орган заједнице са наднационалним овлашћењима.

Конвенција о Еуропољу, међутим, предвиђа да ће државе потписнице у случају спора настојати да заједнички утврде тумачење спорних одредби, чиме је искључио примарну надлежност Европског суда правде. Екстензивно тумачење спорне одредбе, укључило би факултативно могућност да Европски суд правде ипак тумачи спорне одредбе, али само под условом да се државе чланице заједничком изјавом сагласе са том активношћу.

И сама организација, веза са националним полицијама држава чланица, али и делатност Еуропола у пракси функционишу на наведеним принципима. Националне јединице за везу са Европским полицијским бироом, поштујући национално законодавство, у обавези су да ажурирају, воде, достављају и размењују податке са Еуропољом, те да, сходно прописима, користе информациону базу података и траже стратешке и тактичке анализе стручних служби Еуропола. С обзиром на овакав карактер Европског полицијског бироа не постоји обавеза националних јединица за везу са Еуропољом да достављају одређене податке, „ако би то угрожавало истрагу која је већ у току, или ако би угрозила безбедност неке личности, а посебно ако би нанело штету основним националним интересима у области безбедности. С тим у вези Националне јединице су експлицитно ослобођене обавезе достављања података Еуропољу и у случају када такве информације потичу од обавештајних служби или специфичних обавештајних активности које се односе на државну безбедност (члан 4. ст. 5. Конвенције Еуропола).¹⁴ И друге надлежности Еуропола на унапређењу међународне полицијске сарадње засноване су на утврђеним принципима. Тако, Европски полицијски биро може узети учешће у обуци полицијских кадрова, унапређењу метода превентивног полицијског рада, усавршавању форензичких техника и истражних радњи. Иако су Конвенцијом предвиђена дела из „надлежности“ Европског полицијског уреда, не постоје формална ограничења за укључење Еуропола у акције међународног карактера на сузбијању и других облика криминалитета.

Закључак

Европска полицијска сарадња интензивирана је последње четири деценије кроз Групе Помпиду и ТРЕВИ као реакција на растућу илегалну трговину дрогом, те акте тероризма. Наведене безбедносне ризике водеће земље Европске заједнице/уније су покушале да реше институционалним реформама. Унутрашње границе заједнице су кроз Шенгенске конвенције начиниле флуидним, а успостављањем виших облика полицијске, царинске и правосудне сарадње, најпре кроз међудржавне уговоре, а потом кроз комунитарно право почели изградњу простора слободе, безбедности и права. Измењене међународне околности, транзиција экс-социјалистичких држава, миграције и растући облици организованог међународног криминала, захтевали су адекватан одговор ЕУ, који је дошао кроз оснивање Европског полицијског уреда.

¹⁴ Милошевић, М.: *Уред европске полиције – Еуропол*, Часопис Безбедност број 3/00, Београд, 2000, страна 370.

Еуропол је у протеклих деценију имплементиран у комунитарно право, али и европски простор безбедности, слободе и правде, као одговор на безбедносне изазове савременог света. Заједно са Šengenskim acquis представља основе конституисања и развоја међународног полицијског права Европске уније, који је наставак полицијске сарадње инициране у оквирима група за сузбијање одређених облика међународног криминалитета од стране Савета Европе.

Као део тога процеса допринео је изградњи и стварању европских стандарда полицијског деловања успостављању и унапређивању сарадње те заједничким акцијама на сузбијању криминала. С обзиром да је Европски полицијски уред део институција Европске уније, која је, као и њени правни претходници, у константном реформском процесу, за очекивати је да трансформације Еуропола прате процесе промена заједнице тренутно 27 европских држава, али и безбедносне аспекте међународних односа.

Prof .Nenad Avramović, Ph.D., Novi Sad

SOME ASPECTS OF EUROPEAN POLICE COOPERATION AND EUROPOL

Summary

It was needed more than a century for the European police cooperation to develop from its 'vocational' standing into a part of European safety policy intensifying international relations, development of multilateralism and proliferation of safety challenges on international level, in the last four decades initiating the cooperation of national police in fighting against drug trade and terrorism starting with the activities of 'Quintico', Pompidu and TREVI groups. The basics of judicial, police and customs cooperation between the countries that were fighting against border crime were established by adoption of the Schengen Convention and its implementation into the Community Law. Foundation of European Police Office – Europol was the sequence of safety response to the fight against the illegal drug trade, terrorism and other forms of organized international crime and institutional base for police cooperation between the members of European Union.

Key words: Europol, safety, criminal, police cooperation, the Schengen Convention

Др Ненад Аврамович, Новый Сад

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕВРОПЕЙСКОГО ПОЛИЦЕЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ЕВРОПОЛ

Резюме

Больше одного века было нужно чтобы европейское полицейское сотрудничество из „профессионального” преобразилось и включилось в политику безопасности европейских стран. Интенсификация международных отношений, развитие мультилатеральных отношений и умножение вызовов безопасности в интернациональном плане в последние четыре десятилетия привели к сотрудничеству национальных полиций в борьбе против торговали наркотиками и террористических актов, в начале через активности группы „Quanticо” Помпиду и TREVI. После усвоения Шенгенских конвенций и их включения в гуманитарное право, создана основа для полицейского, правосудного и таможенного сотрудничества стран членов, в борьбе против пограничного криминала. Формирование Европейского полицейского бюро - Европола, является продолжением безопасного ответа на борьбу против нелегальной торговли наркотиками, терроризма и других форм организованных международных уголовных дел и институциональный базис полицейского сотрудничества государств, членов Евросоюза.

Опорные слова: Европол, безопасность, криминал, полицейское сотрудничество, Шенгенское соглашение.

Др Здравко Јеж

Правни факултет

Универзитет Привредна академија

Нови Сад

UDK 340.113

UDK 321.7

Стручни чланак

Примљен: 11. XI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 750–757.

СУШТИНА И СМИСАО ПРАВНЕ ДРЖАВЕ

Резиме

Сам појам демократске правне државе је данас веома актуелно питање у изградњи и развоју цивилног и демократског друштва. Иако још увек има не-слагања око поимања овог појма, веома је важно нагласити да је правна држава превасходно филозофско-теоријска вредност и да се ту налази њена есенцијална зона битисања. Појам правне државе у свом могућем савременом теоријском значењу јесте она правно-социолошка категорија која даје оптималне оквире за људске слободе, једнакост људи у шансама за успех, а посебно за њихову једнакост пред државом и законима, као и ограничавање државе и деперсонализацију људи - носилаца државних и других јавних функција у друштву. Другим речима правна држава је таква политичка организација у којој не влада ниједан појединац или група, него влада право и сви су обавезни да се поковавају тој владавини.

Кључне речи: правна држава; правда; правичност, људска срећа, правна сигурност, људска права и слободе, владавина права, метаправо, правна сигурност и извесност, демократски правни систем, подела власти, устав, јавно мњење

Сам појам правне државе је данас веома актуелно питање. Посебно треба нагласити да је поменуто питање изузетно било актуелно и претходних десет година, или боље рећи током последње деценије 20. века, нарочито у земљама у којима је дошло до слома и пропадања концепта реал-социјализма и социјалистичког самоуправљања (земље источне и југоисточне Европе, прецизније земље чланице Варшавског уговора и балканске земље бивше СФРЈ).

Одмах на почетку се намеће сасвим логично питање шта је то правна држава и шта чини њен смисао и њену основну суштину? Пре свега, треба рећи да би се, због научног неслагања и контроверзи око општеприхватљиве дефиниције и становишта шта је то правна држава, могла, у најмању руку, написати, не баш мала књига – хрестоматија теоријских и оперативних дефиниција правне

државе. Битно је нагласити да је правна држава превасходно **филозофско-теоријска вредност** и да се ту налази њена есенцијална зона битисања. Стога, теоријски посматрано, шта би то могло бити правна држава?

У покушају да се да одговор на то питање, треба претходно рећи да суштину и бит човековог постојања, у једном организованом цивилизованом друштву, чини лична и правна сигурност (лична – физичка сигурност и друштвена слобода и неповредивост приватне својине): једнакост са другим грађанима, пред државом и законом, без обзира, на лична и колективна обележја; затим, заштићеност од државне самовоље и трагање за људском срећом, наравно, онако како је, сваки, појединац замишља. Сигурно да је тешко створити и пронаћи идеалан тип друштва и државе, али антиципирање таквих вредности је увек било и остало, углавном, мукотрпан пут научника, као и жеља политичких визионара и обичних људи сањара.

Управо, појам правне државе, у свом могућем савременом теоријском значењу, јесте она правно-социолошка категорија која даје оптималне оквире за људске слободе, једнакост људи у шансама за успех и њихову једнакост пред државом и законом, као и ограничавање државе у лику некадашњег “Левијатана” и деперсонализација људи – носилаца државних и других јавних функција у друштву. Другим речима да је то држава у којој **не влада ниједан појединац или група, него влада право и сви су обавезни да се покорављају тој владавини**. Та владавина права мора да почива на метаправним, боље рећи, општедруштвеним хуманистичким принципима као што су правда, правичност, природно људска права, морал и демократија.

Спуштајући се на тло друштвене реалности у којој наука и теорија валоризују своје имагинативне вредности и потврђују своју научну валидност, може се рећи да је правна држава као теоријски **концепт и модел за остварење оптималне људске правде у друштву**, пре свега, означава једну демократску или државу као пожељну правну вредност која би требала да омогући «човеков достојанствен и усправан ход», а то подразумева остваривање људских иманентних природних права и слобода и ограничавање самовоље сваке власти и њено функционисање унутар демократски утврђеног правног система. Те људске слободе и права подразумевају права и неприкосновеност у односу на државну власт, која у случају нарушавања људских права, може бити, пред независним државним судом, одговорна, ако се појединац сматра оштећеним у складу са законом, у својим неприкосновеним правима и слободама. Значи правна држава је држава у којој нико није изнад права, па ни законодавац, што би рекао Густаав Радбрух: „Држава је позвана да доноси законе само под условом да и себе саму сматра везану тим законима» (Густав Радбрух, *Филозофија*, Београд, 1980, стр. 236), а ја бих томе додао да је **то, управо, смисао и суштина једне демократске правне државе**.

Тако конципирана правна држава није историјска случајност, јер, како би рекао William Hazbit, да је човечанство, заиста, желело правду можда је већ могло да је има. Пошто то, очигледно, није био случај људи су, **највероватније**,

створили правну државу као модел којим су правду, као вредност заменили вредношћу правне државе. На тај начин је учињено мало, јер је једна општељудска вредност замењена другом, чисто правном вредношћу. На тај начин је, међутим, на плану људских односа, учињено много, јер је у те односе унета еманципаторска идеја о општој правној једнакости, сигурности и предвидљивости. Слободно се може рећи, ако рецимо, човечанство и није желело апсолутну правду онда је сигурно желело правну државу, као један од опредељених облика људске правде, јер правна држава почива на идеји да правна правила, све док важе, имају подједнаку обавезујућу снагу и за управљаче и за оне којима се управља. На тај начин спајају се у једно две важне идеје: с једне стране, идеја о општој правној обавезности, укључујући ту и правну обавезност државног суверена, и са друге стране, постојање и гарантовање грађанских и људских права и слобода. Другим речима, **правна држава као друштвена творевина не дозвољава ником да буде изван или изнад демократског правног система**, а то је највећа гаранција људских права и слобода и брана од било каквих узурпација тих права, а посебно правна ограничењост и искључивање субјективности и самовоље носилаца функција у државним органима, што чини угао-ни камен принципа друштвене правде.

На основу историјског искуства правна држава је, према својим релевантним својствима, постала **инструментални оквир** за конституисање основних елемената грађанског друштва и то, пре свега, кроз укидање сталешких привилегија; ограничавање политичке власти правом; успостављање ефикасне демократске контроле и јавности вршења власти; подела власти; везивање државе сопственим законима; адекватно (материјално и правно-институционално) гарантовање основних права и слобода човека; независно судство; политички плурализам и на економском и културном плану слободна утакмица конкуренције квалитета.

Логично је запитати се шта је то што је условило и детерминисало наста-нак идеје, па и институција правне државе. Дајући одговор на то питање чини се да треба кренути од следећег.

Евидентно је да је у једном дужем периоду историјског развоја преовла-давала диктатура и тоталитаризам чије је основно обележје било неограниче-на власт владара као појединца или олигархијских група јер су имали у својим рукама суверену законодавну, извршну и судску власт. Сви носиоци власти били су њихови поданици. У тим периодима нису постојала загарантована нити су остваривана људска права и слободе пошто, није постојала правна сигурност, али ни било какво озбиљније правно ограничавање суверених носилаца такве вла-сти. Није било говора ни о каквим политичким плуралним елементима што чини основу формирања демократске власти. Такви системи, као историјска реалност су били: античка аутархија, диктатура у Риму, деспотска монархија у Византији и апсолутистичке монархије. После долазе периоди када на значају добијају и у први план избијају идеје и залагања за **људска права и слободе, за правна ограничавања носилаца највиших функција власти, за ограничавање вла-**

сти путем њене поделе између законодавне, извршне и судске власти, где једна другу ограничавају; бројност политичких странака као израз демократског формирања власти, кроз слободне и изборе и једнакост свих грађана који имају право да учествују у изборима за највише органе. Демократски системи омогућују, за разлику од тоталитарно-диктаторских, остваривање људских права и слобода, размах науке, осавремењивање производне технике и технологије, слободног тржишта и стваралачки и предузетничких способности сваког грађанина зависно од његових квалитета и хтења. То је све створило друштвени оквир за једно хумано, демократско грађанско друштво.

Најбољи пример да су политички плурална друштва економски развијенија и друштвено напреднија од диктаторско-монопартиских потврђују примери држава као што су САД, Енглеска, Француска, Немачка, Јапан и други. Управо је правна држава, са демократским политичким системом, најбоља основа за остваривање таквих друштвено-државних заједница.

На овом месту је битно истаћи да су настанку теорије правне државе, претходиле фазе које су биле обележене усвајањем одговарајућих **резолуција о људским правима и слободама**, демократији и ограничавању до тада, скоро, безграничних права суверена. Те декларације и та документа су била правна акта која су садржала најшира друштвена хтења при стварању демократских држава и платформе за доношење првих устава. Она су садржавала захтеве о индивидуалним правима као предоминантна законима. Али она су садржавала и принципе о организацији државе и о највишим органима и њиховим надлежностима.

С тим у вези, ако кренемо редом, у Енглеској имамо такве декларације из 13. и 17. века. **Велика повеља слобода (Magna Carta Libertatum)** из 1215. године која садржи, поред правила која се односе на федералну организацију, и прописе који осигуравају индивидуалну слободу и инаугуришу правила када се може оптужити један грађанин и када му се може судити и да се порез не може одређивати без пристанка и представника народа. Након усвајања **Велике повеље** остало је јасно да право није „воља и власт Круне”. Управо, та идеја да се власт монарха креће у границама утврђеним правом чини идејну основу енглеског конституционализма и будућег демократског схватања правне државе у смислу да се воља суверена може кретати само у оквиру утврђеног правног система, а не изван или изнад система.

Друга декларација – **Bill of Rights** из 1688. године садржи ограничавања краљевских прерогатива и притом обезбеђивање извесних права грађана (права петиције, слободе говора у Парламенту, либералнији однос у изборима и друго). Многи аутори, управо, сматрају да је правна држава несумњиво резултат борбе грађанске класе за политичку власт, а то се дешавало у европским државама почев од тзв. “Славне револуције” у Енглеској (1668-1669), па све до 20. века, а управо 1668. године, видимо, донета је Декларација о правима (Bill of Rights). Након те „Славне револуције”, власт Круне била је не само правно ограничена, већ и правно политички контролисана од стране сувереног Парламента, управо захваљујући и прокламацијама те Декларације.

Слично томе, у Америци је 4. јула 1776. године објављена је Декларација о независности, а после тога уследило је доносење **Устава САД (1787)**. Међутим, пошто тај Устав није ништа садржао о индивидуалним људским правима и слободама, предложено је, од стране Конгреса, 10 амандмана (1791), који су били изгласани и постали важећи у свим државама чланицама САД. Ови амандмани садрже Bill of Rights и гаранције индивидуалних људских права и слобода.

У Француској прва таква декларација је била позната као **Декларација о правима човека и грађанина** из августа 1789. године, састављена од 35 чланова и данас позната у целом свету. Уз ту Декларацију донета је (1793. године) и **Декларација о дужности грађана и човека**, састављена од 9 чланова. Утврђена права садржана у ове две декларације су преточена у Устав Француске у специјалним одељцима који су се носили назив о гаранцијама права грађана.

Управо историјски и шири друштвени политички карактер ових декларација које су **углавном преточене у савремене уставе** и основне законе демократских држава, указују на мета-правну утемељеност права и закона који су створени као израз напредних и цивилизацијских идеја економско-технолошког и културног развоја друштва од 13. века до данашњих дана, а у чијем центру су биле и остале људске слободе, и права ослобођени свих окова историјског наслеђа.

Уколико се **правна држава** фокусира са политичког становишта онда је она, у ствари, **оптимално остваривање људских слобода**, а која почива на подели власти и коју подржава већна становништва испољено кроз принцип легитимитета. За политичко схватање правне државе је најбитнији висок степен толеранције и консензуса међу људима (бирачима) што даје легитимност правној држави. Стога када је у питању легитимитет сваке власти чини се да је увек актуелан аксиом легитимитета који је изрекао Русо речима „најјачи није никад довољно јак да увек буде господар, ако не претвори своју снагу у право, а послушност у дужност” (Ж. Ж. Русо, *Друштвени уговор*, Београд, 1949, стр. 11). Очигледно да ова формула легитимитета у први план истиче, са политичког становишта, две њене битне особености – владавину права, а не силе и потчињености свих, па и господара да се понаша у складу са утврђеним правом, и то у смислу дужности, што су уствари аксиоми правне државе.

Јавно мњење и слобода информисања су битни демократски и контролни механизми остваривања принципа легитимитета у оквиру правне државе. То потврђује чињеница да је угроженост начела легитимитета могућа и тамо где нема диктатуре и тоталитаризма, јер се јављају тежње да се под плаштом и изговором «пуне безбедности» и «јединства» управна власт што више осамостали и ослободи правне контроле и занемари фактор јавног мњења.

Принцип поделе власти, на политичком плану амортизује недокучиву и неокрњену сувереност, било ког носиоца власти, што је посебно изражено у државама у којима постоји традиција правног конституционализма. Политичку суштину и смисао принципа поделе власти уверљиво је дао Монтескје у свом познатом делу *О духу закона* наводећи: „Све би било изгубљено, ако би исти човек или тело угледника, било племића, било људи из народа вршило сва три

елемента власти, тј. власт доношења закона, власт извршавања јавних одлука и власт суђења за злочине и у споровима приватних лица, јер сваки човек који има власт склон је да је злоупотреби све док не наиђе на правне границе. Стога је нужно ограничити власт сваког органа, тако да ниједан орган не врши пуну и свеобухватну власт, тј. потребно је сваку од три власти поверити различитим органима, тако да једна власт ограничава другу власт» (С. Монтескје «О духу закона», Београд, 1989, стр. 175-176).

Треба нагласити да је **правна држава битан услов и привредног напретка** и правне извесности и сигурности у друштвено-економским односима. У вези с тим илустративан је став који наводи Адам Смит „Привредни развитак једне земље не зависи само од материјалних и људских ресурса, финансијских подстицаја и добрих одлука на макроекономском нивоу, већ од ресурса који је недовољно узиман у обзир, а који се сада назива друштвеним капиталом, а састоји се у повољним глобалним оквирима. Ти оквири, у великој мери, могу се свести на повољне правне оквири, који више немају као примарну карактеристику утврђивање статуса и директну дистрибуцију или алокацију вредности, већ само правила игре за једно у сваком погледу друштво слободних појединаца. Тако се смањује улога тзв. дистрибутивних закона, а повећава се улога „фер правила” чији се бенифицијари не знају унапред (Адам Смит, *Истраживање привреде и узрока*, Култура, Београд, 1970, стр. 998).

Стога, ако пажљивије анализирамо који су то основни чиниоци који су, једном броју земаља донели привредни успон и просперитет поред улоге људских и материјалних ресурса, те финансијских подстицаја, можда највећу, а недовољно запажену улогу има **повољан, рационалан и стабилан глобални правни систем који обезбеђује одређена правила игре**, извесност и релативно предвидиву сигурност и који даје само основне оквири унутар којих се привредна друштвена утакмица може одвајати, а сва друштвеноприхваћена знања и вештине могу се практиковати. Само ти глобални системски оквири могу обезбедити у најширим националним међународним размерама, плодове оне чувене поделе рада које је Адам Смит видео као основни извор продуктивности и стварања економских вредности и богатства једног индустријског друштва.

У овом раду, који је сегментиран према неким релевантним деловима значајним за сагледавање целовите слике о правној држави, важан је и сегмент садржине о каквоћи и квалитету права са становишта правде, правичности и морала, које уређује односе у правној држави. Стога, битно је становиште о правној држави где се сматра да **право треба да буде разум заједнице, утемељено на правди, логици природног права, правичности, универзалним моралним вредностима и принципу друштвене рационалности**. Ова концепција, очигледно право посматра, пре свега, као друштвени гасио, а не *voluntas* или силу како тврде Келзен, односно марксисте, тј. право је духовна творевина једне друштвене заједнице чији су смисао и суштина сагласни природи ствари и чија је садржина објективно дата независно од воље људи и њихових субјективних хтења. Правна држава као најшири израз те концепције треба да обезбеди, посредством

својих институција и прописаних процедура, правно ограничење и правну контролу власти, у складу са законом и да гарантује неприкосновеност основних права и слобода својих грађана у духу синтагме да све што уставом и законом није забрањено подразумева да је за појединца допуштено, а све што уставом и законом није прописано, за државу и за њене органе је забрањено.

Све ово, напред наведено, о правној држави наводи на закључак да правну државу треба аналитички проучавати кроз њене основне принципе и постулате, а то су, пре свих, људска права; независно судство и друштвени и политички плурализам у условима демократских друштвених односа.

И сасвим на крају могло би се рећи да је **правна држава била и остала више један идеал, чијем остварењу** ваља поступно тежити, него опипљива стварност, више теорија него пракса и више идеја него институција која ефикасно функционише.

Prof. Zdravko Jež, Ph.D., Novi Sad

MEANING AND ESSENCE OF THE STATE OF LAW

Summary

Nowadays, the mere notion of democratic state of law is current issue in the building and development of civil and democratic society. Although there are some disagreements about this issue, it is important to emphasize that the state of law is primarily philosophical and theoretical value and its essential existence zone. The notion of the state of law in its current theoretical meaning is that judicial and sociological category which offers optimal frameworks for human rights, equality in people's chance for success, particularly in their equality in front of the state and law, as well as the restrictions of the state and depersonalization of people who are carriers of state and public functions in the society. Thus, the state of law is not run by an individual or a group but it is a political organization with the rule of law and everybody are obliged to comply with it.

Key words: state of law, justice, fairness, human happiness, legal security, human rights and freedom, the rule of law, meta law, legal security and certainty, democratic law system, sharing power, constitution, public opinion

Др Здравко Зеж Новый Сад

СУЩНОСТЬ И СМЫСЛ ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА

Резюме

Само понятие демократического правового государства сегодня очень актуальным вопросом в создании и развитии цивилизованного и демократического общества. Хотя всё ещё существуют разногласия в понимании этого понятия, очень важно подчеркнуть, что правовое государство является преимущественно философско-теоретической ценностью и что тут и находится его основная область существования. Понятие правового государства в своём современном теоретическом значении представляет юридическо-социологическую категорию, которая даёт оптимальные рамки для людских свобод, равноправия людей в шансах для успеха, а в особенности для их равноправия перед государством и законами, как и ограничение государства и деперсонализации людей - носителей государственных и других публичных функций в обществе. Другими словами, правовое государство является такой политической организацией в которой не правит ни одно отдельное лицо или группа, а правит право и все обязаны подчиняться этому правлению, владению.

Опорные слова: правовое государство, правда, справедливость, людское счастье, правовая надёжность, людские права и свободы, владение права, мета-право, правовая надёжность и известность, демократическая правовая система, распределение власти, конституция, общественное мнение

Др Зоран Павловић

Правни факултет

Универзитет Привредна академија

Нови Сад

UDK 343.13(497.11)

UDK 342.7(100)

Прегледни чланак

Примљен: 11. X 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 758–779.

ПРИТВОР, МЕЂУНАРОДНИ СТАНДАРДИ И ДОМАЋЕ ПРАВО

Нико не може да буде оптужен, притворен или ухапшен осим у случајевима одређеним законом и на начин који он прописује. Они који подстичу, издају, извршавају или налажу да се изврше самовољне наредбе морају бити кажњени; међутим, сваки грађанин који на основу закона буде позван или приведен, мора се одмах покорити; он постаје кривац ако пружа отпор.

Члан 7. Декларације права човека и грађанина¹

Резиме

Право на слободу и безбедност гарантована је Уставом и Законом. У циљу хармонизације домаћих прописа са међународним стандардима посебна пажња посвећује се усклађивању са одредбама Конвенције за заштиту људских права и основних слобода. Притвор као начин обезбеђивања присуства окривљеног и за несметано вођење кривичног поступка, може да нареди само суд, а кад се иста сврха не може остварити на други начин. Код одређивања притвора мора се увек имати у виду и претпоставка невиности. Законик о кривичном поступку својим одредбама наглашава да је притвор само факултативан и да није обавезан.

Аутор у раду предлаже неколико начина за побољшање постојећих решења. Наглашава се улога државног тужиоца и његов однос према притвору. Већ и сада, док још није уведена тужилачка истрага, на основу постојећих ус-

¹ Декларација права човека и грађанина - Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, од 26. августа 1789. В. Миодраг Јовичић, Велики уставни системи, елементи за једно упоредно уставно право, Београд, 1984, стр. 131, 491. и 492. Члан 7. Декларације је и данас важећа формулација права на слободу и начин њене заштите у низу устава и кривичних процесних закона.

тавних и законских решења, активности тужиоца које се односе на притвор треба да су знатно ефикасније.

Реформа кривичног процесног права, укључујући и притвор, мора да започне што пре, с обзиром на проблеме са којима се наша земља суочава не само у процесуирању најтежих кривичних дела из области организованог криминала, већ и у области заштите људских права, уз пуно уважавање норми међународног права.

Кључне речи: *притвор, међународни стандарди, право на слободу, услови за одређивање притвора*

ПОСТАВЉАЊЕ ПРОБЛЕМА

Један судски поступак и неколико питања

Истражни судија Петог општинског суда у Београду донео је 16. децембра 1999. године Решење о спровођењу истраге против Славише Милошевића, због основане сумње да је извршио више кривичних дела тешке крађе из члана 166. став 1. Кривичног закона Републике Србије (КЗ РС). Окривљеном Милошевићу стављено је на терет, по Захтеву за спровођење истраге Петог општинског јавног тужилаштва од 28. октобра 1999. године, да је у намери прибављања противправне имовинске користи себи или другом одузимањем туђих покретних ствари извршио више кривичних дела против имовине, и то тешке крађе из члана 166. став 1 КЗ РС.

Истражни судија је ради обезбеђења присуства окривљеног и несметаног вођења кривичног поступка вршио његово позивање и како се није могло извршити уредно достављање позива, издао наредбу за његово принудно довођење са адресе која је била доступна суду. Будући да окривљени ни на тај начин није пронађен, дана 18. јануара 2000. године истражни судија донео је Решење којим је према окривљеном одређен притвор. По тој одлуци окривљени је 20. јануара 2000. лишен слободе, да би након тога, седмог дана у присуству браниоца по службеној дужности био испитан од стране истражног судије. Окривљени се тада, 27. јануара 2005. године одрекао права на жалбу на Решење од 18. јануара 2005. године, како би се суђење заказало у што краћем периоду. Дана 03. фебруара 2005. године подигнута је оптужница под бројем К. 103/2005, по којој је ванрасправно кривично веће из члана 24. став 6. Законика о кривичном поступку (ЗКП) у законском року од 48 часова донело одлуку Решењем Кв. 81/05 од 04. фебруара 2005. године о продужењу притвора за 30 дана, без поштовања начела, *audiat et altera pars*,² јер том приликом нису саслушани ни оптужени, ни бранилац по службеној дужности.

² О праву окривљеног, да се по хитном поступку размотри његов захтев (и да чак евентуално буде и саслушан на те околности) ради преиспитивања одлуке о оправданости и даљег задржавања у притвору, према члану 5. став 4. ЕКЈП, в. код др Зоран Павловић, *Услови отпуст у казненом законодавству Србије*, Право, теорија и пракса, година XXVI, Нови Сад, број 11 – 12/2009, стр. 87 – 101.

Против овог Решења бранилац је изјавио жалбу, доводећи у сумњу правилност поступања суда, позивајући се на чињеницу да оптужени није био хитно изведен пред судију или пред Веће суда које је одлучивало о притвору, а све у складу са ставом 3. члана 5. Европске конвенције за заштиту људских права и основних слобода (ЕКЉП). Решавајући по овој жалби, без учешћа окривљеног и браниоца, Веће окружног суда у Београду је одбило изјављену жалбу као неосновану, Решењем Кж. 412/2005 дана 18. фебруара 2005. године. Главни претрес је отпочео 2. марта, када је окривљени по први пут био изведен пред суд након одлуке – Решења ван-расправног судског већа о притвору.

Дана 18. маја исте године окривљени Милошевић је проглашен кривим, осуђен на казну затвора у трајању од једне године и два месеца и пуштен из притвора. Сада већ осуђени Милошевић поднео је 26. јула 2005. жалбу на изречену пресуду, да би поводом ове жалбе Окружни суд у Београду укинуо побијану пресуду дана 19. децембра 2005. године, а у поновљеном суђењу је 16. фебруара 2007. године окривљеном изречена казна затвора у трајању од осам месеци затвора. И на ову пресуду окривљени је изјавио жалбу.

Окривљени Милошевић је преко свог пуномоћника дана 17. августа 2005. године поднео представку Европском суду за људска права број 31320/05, где је навео да је поступањем суда у Србији дошло до повреде члана 5. став 3. ЕКЉП, на његову штету. Држава Србија је током поступка пред Судом истицала да је притвор у конкретном случају био одређен од стране суда на законит начин, суђење завршено брзо, а окривљени одмах после тога пуштен на слободу.

Европски суд за људска права се објављујући пресуду по овој представи, дана 28. априла 2009. године није сложио са аргументацијом државе Србије. Окривљени је од тренутка лишавања слободе био у притвору више од 41 дана. До одржавања главног претреса 02. марта 2005. године био је без могућности да буде изведен пред суд овлашћен да преиспита његов даљи боравак у притвору, због чега је и установљена повреда члана 5. става 3. Конвенције. Република Србија обавезана је да подносиоцу представке исплати 3000 € на име нематеријалне штете и 500 € на име трошкова поступка, у динарској противвредности по средњем курсу на дан исплате.³

У сличним предметима, као што су *O'hara v. United Kingdom*, где се радило о времену од 6 дана и 13 часова, или код *Броган и остали v. United Kingdom* где је прошло свега 4 дана и 6 сати од лишења слободе до извођења пред суд, Европски суд је закључио да су то неоправдано дуги периоди са аспекта постављеног стандарда по члану 5. став 3. ЕКЉП. Тим више је дуг и само период од 20. до 27. јануара, када је окривљени по први пут изведен пред судију, али који тада није ни одлучивао о притвору.

³ Слично становиште је суд заузео и у предмету *Вренчев против Србије* (представка број 2361/05) у пресуди објављеној 23. септембра 2008. године, где су утврђене повреде из члана 5. став 3, 4. и 5. Конвенције. Обе пресуде објављене су у „Службеном гласнику Републике Србије у 2008. и 2009. години. В. више на сајту <http://www.zastupnik.gov.rs>

Први закључак који се овде намеће је да је надлежни кривични суд поступајући у предмету Милошевић поступао потпуно у складу са начелом легалитета, када је одредио притвор као меру процесне принуде према окривљеном, идући од лакше (позив, члан 134, довођење, члан 135. ЗКП, тада важећег ЗКП) ка тежој мери (притвор, члан 141. и даље, ЗКП-а). Пратећи резонување Европског суда у конкретном случају дошло се до тога да је кроз одлуке надлежних судова, примењујући процесне одредбе Законика о кривичном поступку о притвору дошло до неравнотеже на релацији законитост – правичност на штету окривљеног са једне стране и непримене међународних стандарда од стране домаћег суда, са друге стране. Европски суд је указао на непрецизности које постоје у нашем кривичном процесном законодавству, које су и довеле до овакве одлуке.

Данас тзв. притворско право захтева посебна вредновања, уз пуно поштовање начела легалитета. Правну (р)еволуцију мора да прати увођење и примена нових решења. Ради се о индивидуалним људским правима, овде праву на слободу и безбедност личности, која се морају заштитити, без обзира на све опасности које прете систему кривичног процесног права и његовим основним постулатима. Из приказаног случаја извиру многа питања и дилеме. Без обзира што је у конкретном случају суд био тај државни, самостални и независни орган који је одлучивао о притвору и његовом трајању. Колика и каква је улога државног тужиоца у вези са одређивањем притвора? Може ли и када и сам државни тужилац улагати жалбе на одлуке о одређивању или о основу за одређивање притвора? Шта је са овлашћењима и правима тужиоца код притвора и рокова за доношење одлука!

Одговоре треба да дају не само доктрина кривичног процесног права, већ и јудикатура и сам законодавац, уз уважавање уставноправне, криминално-политичке, јавноправне, па и етичке димензије оваквих питања.

Може ли се до оптималнијих решења доћи увођењем тужилачке истраге, кроз интензивирање улоге тужиоца везано за притворско право у целини? Отварају ли се тако врата пред регулативом и организацијом непознатој нашој правној култури *in concreto*. Проблем је стављен на сто: до које границе може да се иде у прихватању међународних стандарда који нису као такви изречно наведени и у националном кривичном процесном законодавству. На питање како да отворене проблеме у области притворског права превазиђемо до свеобухватне кривичнопроцесне реформе, покушаћемо у овом раду макар делимично да одговоримо.

ПРАВО НА СЛОБОДУ И ПРИТВОР

Регулисање притвора⁴, као радње процесне принуде којом се ограничава право на слободу, се данас базира на многим међународним правним инструментима.

После права на живот и забрану мучења, право на слободу је једно од основних људских права. Право на слободу је и најстарије људско право. Већ се

⁴ Ову меру поједини аутори означавају и као *preventivno lišenje slobode, istražni zatvor, prosekutorni zatvor* и слично. V. npr. kod dr Davor Krapac, *Kazneno procesno pravo*, I knjiga, *Institucije*, Zagreb, 2003, str. 285.

у енглеском *Magna Carta Libertatum* у XIII веку установљава да нико неће бити ухапшен или затворен без законите пресуде⁵, а кроз *Habeas corpus act* (XVII век) утврђује право на слободу, инсистирајући да мора постојати судска истрага да би се грађанин задржао у затвору (оцена законитости лишења слободе), а изузев код дела које повлачи смртну казну, може се уз јемство, после 24 сата тражити пуштање на слободу. Петим амандманом Устава САД утврђује се и начин заштите слободе кроз судски, правични поступак.⁶

Стварно међународни, или транснационални *documentus publicum* Уједињених нација о људским правима, као Универзална (општа) декларација о правима човека из 1948. године (члан 3) и Међународни пакт о грађанским и политичким правима из 1966. године (члан 9), Статути сталних и *ad hoc* (e.g. МКТЈ) међународних кривичних судова, документи комунитарног или регионалног права као што су у Европи Конвенција за заштиту људских права и основних слобода из 1950. (члан 5) и Повеља о основним правима у ЕУ из 2000. (члан 6. II глава), Афричка Повеља о правима човека и нација и Општа исламска декларација о људским правима, обе из 1981. године, америчка Декларација о правима и обавезама човека из 1948. године, али и устави, кривично материјално и процесно законодавство које из њих произилази данас детаљно регулишу ограничења слободе кроз институт притвора.

Од стране органа Уједињених нација, Савета Европе и других организација усвајају се и друге декларације, препоруке, резолуције и програми којима се одређују питања везана за право на слободу и у оквиру њега, на притворско право. То су, на пример, Токијска правила из 1990. године, Резолуција 45/110 – Минимална правила УН за изразу мера које се односе на лишење слободе, Резолуција 2005/28 о произвољном задржавању, Заједнички принципи заштите свих лица подвргнутих било којој форми задржавања или хапшења по резолуцији 43/173 УН, Препорука Савета министара СЕ о притвору за време суђења Но.Р (80) 11, и друге.

Одредбе ових докумената дозвољавају да у појединачно набројаним случајевима физичком лицу буде ограничено право на слободу и безбедност – лишено слободе, у складу са законом прописаном процедуром. Изнимност од права на слободу претпоставља да лишење слободе мора да буде законито, извршено у складу са правилима процесног права, када је дозвољено лишење слободе.⁸ Обавеза да лишење слободе буде законито (фр. *regulière*, енгл. *lawful*) представља захтев за

⁵ *Magna Carta Libertatum*, Велика повеља из 1215. године, тачка 39) Ниједан слободан човек неће бити ухапшен, или затворен, сем на основу законите пресуде. В. М. Јовичић, *Велики уставни системи*, ор. cit. стр. 448.

⁶ „Нико неће....бити лишен живота, слободе или имовине без законом прописаног поступка“ – *Пети Амандман Устава Сједињених Америчких Држава* из 1791. године. В. М. Јовичић, ор. cit. стр. 469.

⁷ *Римски статут* (МКС), *Статут Међународног кривичног трибунала за бившу Југославију* МКТЈ/ICTY и сл.

⁸ J. Pradel, G. Corstens, *Droit pénal européen*, 2e édition, Paris, 2002, стр. 348.

поштовањем материјалног и процесног права међународног и националног права. Сама законитост лишења слободе подразумева да је оно извршено у складу са законском процедуром (фр. *selon les voies légales*, енгл. *in accordance with a procedure prescribed by law*). Ова два захтева значе да лишење слободе у кривичном поступку мора да буде у сагласности са основним начелима међународног права, у поступку који пружа гаранције поштовања права на правично суђење.

Одређене недоумице изазивају разлози за одређивање и продужавање притвора, ако постоји сумња која га оправдава, али увек са заједничким циљем, а то је привођење лица лишеног слободе пред надлежни кривични суд. У ситуацији да национално право није у сагласности са било којим од ова три захтева значи да је противно транснационалном јавном поретку и као такво доводи до тога да се лишење слободе у том случају не може сматрати законитим.

После више од педесет година од ступања на снагу Европска конвенција о заштити људских права и основних слобода је почела да производи дејство и у Републици Србији, постала је део унутрашњег правног поретка. Тако је и код нас уведен политички и правни механизам помоћу ког повреда права на слободу и безбедност може бити испитана и на међународном нивоу.⁹ Зато предмети као што су Вренчев или Милошевић против Србије упозоравају да су реформе одредби о притвору и кривичног процесног права уопште, неопходне.

ЕВРОПСКИ СТАНДАРДИ КОЈИ КАРАКТЕРИШУ ПРИТВОР

Европска конвенција о људским правима

Европска Конвенција о заштити људских права и основних слобода (ЕКЉП) и аутентична тумачења Европског суда за људска права везана за притворско право данас најупечатљивије утичу на националне правне поретке и регулативу везану за притвор. Право на слободу и безбедност (члан 5. ЕКЉП и члан 1. Протокола број 4) јединствено је право где се фраза – физичка *слобода* и лична *безбедност*, не веже за неке друге обавезе или права (е. г. право на социјалну сигурност, обавезе испуњавања уговорних обавеза), већ искључиво за право на слободу и безбедност личности.

Важност овог права је потврђена одлукама у многим предметима. Конвенцијом се штите појединци од произвољног лишавања слободе, уз независну правосудну ревизију притвора, кроз заштиту физичке слободе појединаца и њихове личне безбедности, ради обезбеђења владавине права (закона) и правне заштите.¹⁰

⁹ Европска конвенција о заштити људских права и основних слобода (*Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms/Convention pour la protection des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales*) донета је од стране Савета Европе, на енглеском и француском језику, у Риму 4. нов. 1950, ступила на снагу 3. септ. 1953. године. Код нас је ратификована 26. децембра 2003, а ступила на снагу 3. марта 2004. године.

¹⁰ *Курт против Турске*, пресуда од 25. маја 1998. године, став 123, према Ј. McBride, М. Масовеј, *Право на слободу и безбедност личности*, Водич за примену члана 5 ЕКЉП, СЕ, Београд 2004.

Ипак, право на слободу и безбедност није апсолутно право, и под тачно утврђеним условима држава може појединцу одузети, односно ограничити слободу.

Чланом 5. ЕКЉП поименично су набројане ситуације где је дозвољено лишавање слободе, као што су извршење казне затвора, хапшење и притварање, рад и извршавања судске одлуке или у кривичном поступку, спречавање заразних болести, лишавање слободе душевно поремећених лица, алкохоличара или уживалаца дрога или скитница, због незаконитог уласка у земљу, протеривања или изручења (став 1 а – ф члана 5). Императивност члана 5. став 1. ц дозвољава хапшење и притвор само у вези са кривичним поступком због извршених кривичних дела у прошлости: *Нико не може бити лишен слободе осим у случајевима и у складу са законом прописаним поступком: ц) у случају законитог хапшења или лишења слободе ради провођења лица пред надлежну судску власт због оправдане сумње да је извршило кривично дело, или када се то оправдано сматра потребним како би се предупредило извршење кривичног дела или бекство о његовом извршењу.*

Мандат државе за лишење слободе везан је за **закон**, односно подразумева постојање одговарајућег законом прописаног материјалноправног услова – оправданих разлога у сваком појединачном случају, који искључују самовољу надлежног органа. Слобода може да се одузме само у поступку прописаном законом, тако да је произвољност искључена. Одредбама става 2 – 4 члана 5. Конвенције ухапшеним и притвореним лицима гарантује се читав корпус процесних права, и то да промптно (одмах) буду обавештени о разлозима хапшења и свакој оптужби, да у најкраћем року буду изведени пред судију, да им се у разумном року суди или буду пуштени на слободу до суђења, право на покретање судског поступка у ком ће се брзо одлучити о законитости притварања.

Одредбе члана 5. Конвенције обезбеђују заштиту права на слободу у традиционалном смислу, односно физичку слободу личности. Европски суд је у више случајева одлучио да ограничења слободе кретања не представљају кршење одредби члана 5, већ евентуално члана 2. Протокола 4.¹¹

Одређивање притвора и обавезе државе према Конвенцији

Према ЕКЉП државе потписнице обавезне су да обезбеде сваком под својом надлежношћу права и слободе осигуране Конвенцијом. Израз *сваком*¹² истиче универзалну природу људских права: права грађана, права странаца, апатрида, лица без пословне способности (деца, особе са тешким оштећењима). Као што је већ речено, унутрашње право мора бити у сагласности са Конвенцијом и образложењима Европског суда. Кршења одредби ЕКЉП о притвору значиће да је притварање незаконито.

¹¹ V. J. McBride, M. Macovei, *Право на слободу и безбедност личности*, op. cit. *Guzzardi v. Italija* из 1980. тач. 93, *Engel and others v. Холандија* из 1976, тач. 58, *Ashindgdane v. UK* из 1985, тач. 41.

¹² Д. Гомиен, *Кратак водич кроз ЕКЉП*, Београдски центар за људска права, Београд, 1996, стр. 11.

Једно од основних кривичнопроцесних начела засновано на владавини права, претпоставка невиности (члан 6. ст. 2. ЕКЉП) обезбеђује правично суђење, стављајући терет доказивања на тужиоца, примену института *in dubio pro reo* уз објективност суда. Тако се штите грађани од неоправданих ограничавања њихових права. У односу на притвор, презумпција невиности је основ из ког проистичу сва остала права везана за одузимање слободе лицу против кога се води кривични поступак. Ова претпоставка значи да се притворити може само факултативно, у циљу вођења кривичног поступка, а не и као казнена мера.

Одређена мера за обезбеђење присуства окривљеног и за несметано вођење кривичног поступка, а притвор највише, мора увек бити сразмерна сврси која се њом жели реализовати. Пре одлучивања о притвору надлежни орган мора да утврди све материјалноправне чињенице – услове, како би некога *законито* (*lawful, la détention régulière, rechtmäßig*) лишио слободе (притворио). Најопштији *causae arresti* јесте постојање разумне сумње: постојање чињеница или околности на основу којих би могло објективно да се верује да је лице починило кривично дело. Степен вероватноће о постојању кривице за кривично дело, а да би се одредио притвор, не мора бити оног нивоа који доводи до подизања оптужнице против окривљеног. Разумна сумња која би се распршила током каснијег поступка не значи да је одређени притвор био незаконит.¹³ Притвор је незаконит тек ако се у одлуци о одређивању притвора сем постојања разумне сумње не би навео ниједан други разлог за одузимањем, односно ограничавањем права на слободу. Као посебне разлоге Конвенција у члану 5. став 3. наводи опасност од бекства, *итерацијску* (уз отклањање сумње да је реч о превентивном притварању), а пракса Европског суда додаје и *колзуиону*.¹⁴ опасност. Изузетно се притвор може одредити и у случају одржавања јавног реда и у циљу заштите окривљеног.¹⁵

Притвореном се у најкраћем времену мора дати обавештење о материјалноправним претпоставкама за притвор, као и о основама оптужбе, на језику који разуме (члан 5. став 2). Израз у *најкраћем року, без одлагања* (енгл. *promptly*, фр. *aussitôt*) мора се ценити увек у конкретном случају, па он може да буде и 7 сати, 24 сата и чак 2 дана.¹⁶ Ово право установљено је да би притворени имао могућност да одмах (евентуално) покрене поступак за контролу законитости притварања пред судом. Право на судско оспоравање законитости притварања представља конкретизацију *habeas corpus acta* средњовековног права.

Лице лишено слободе има право да се доведе пред суд у најкраћем року и на суђење у разумном року или пуштање на слободу (уз јемство), а за време

¹³ Овако аргументује Европски суд у предмету *Murray v. Уједињено Краљевство*, 1994.

¹⁴ Лат. *iteratio* – понављање, обнављање, лат. *collusio* – тајни споразум између окривљеног и сведока у циљу прикривања истине.

¹⁵ Јудикатура Европског суда у предметима *Letellier v. Francuska*, 1991, или код I. A. v. Француска 1998. г.

¹⁶ Практика Европског суда ово потврђује у предметима *Fox, Campbell и Hartley v. UK* 1990, *X v. Данска* 1975. и *Skoogstrom v. Шведска* 1981. Исто тако за рок од 10 дана утврђено је да представља кршење ЕКЉП, као у *Van der Leer v. Холандија* 1990.

трајања притвора његова законитост се периодично мора контролисати или исти укинути. Европски суд у вези са чланом 5. став 1. Конвенције у својим одлукама истиче да законски основ за притварање неког лица мора постојати током читавог трајања притвора, па је период од 11 сати задржавања притвореног након одлуке надлежног органа о пуштању притвореног на слободу ценио као незаконити притвор.¹⁷

На изнетим премисама неопходно је тумачити и примењивати и одредбе домаћег законодавства везано за притвор. Да би се дошло до што мањег броја предмета против Србије пред Европским судом, чињеница је да су реформе кривичног законодавства неопходне, па и промене правила о лишењу слободе. У септембру 2009. године актуелни Законик о кривичном поступку је новелиран,¹⁸ али централни део реформе, који се односи на истрагу и њену трансформацију из судске у тужилачку, није извршен. Европски тренд реформе истраге ради повећања ефикасности поступка мора бити праћен и новим решењима у притворском праву Србије и обрнуто.

ПРИТВОР У ПРАВУ СРБИЈЕ Уставноправне карактеристике

Притвор је лишење слободе лица, где постоји сумња да је извршило какво кривично дело, у циљу да се то лице спроведе надлежном суду и да буде саслушано од стране истражног судије. Реч је о превентивној мери ограничења слободе¹⁹, ради остварења сврхе одређене кривичним процесним правом. Притвор је најтежа мера за обезбеђивање присуства окривљеног у кривичном поступку,²⁰ јер се права на слободу лишава лице за које важи презумпција невиности. Притвор се одређује под условом да постоје неки од основа за одређивање притвора таксативно набројаних у закону.²¹

Притвором се као најкомплекснијом мером процесне принуде ограничавају различита људска права и основне слободе осумњиченог или оптуженог, укључујући и права из каталога права која се одређују Уставом Републике Србије. То су слобода кретања, тајност писама и других средстава општења, право на слободу и безбедност, право на слободу кретања и пребивалишта, слободу окупљања и друга права.

¹⁷ V. *Quinn v. France*, пресуда Европског суда од 23. 9. 1998, код J. McBride, M. Macovei, *Право на слободу и безбедност личности*, Водич за примену члана 5 ЕКЉП, СЕ, Београд 2004, стр. 10.

¹⁸ Службени гласник Републике Србије број 72/2009, док је тзв. *снавајући* ЗКП из 2006. године који је, само делимично примењиван, стављен ван снаге.

¹⁹ Др Божидар Марковић, *Уџбеник судског кривичног поступка Краљевине Југославије*, Београд, 1937, II издање, стр. 247. и даље.

²⁰ Др М. Шкулић, *Кривично процесно право* – општи део, 3. издање, Београд, 2007, стр. 107.

²¹ Др Т. Васиљевић, *Систем кривичног процесног права СФРЈ*, III издање, Београд, 1981, стр. 384. et al.

Устав Србије садржи бројне одредбе о притвору, почевши од одредби којима се штити право на слободу и безбедност (члан 27. Устава)²² до оних којима се уређује притвор. Устав прописује процесноправне, формалне претпоставке за притвор које одговарају гаранцијама из Европске конвенције. Чињеница је да се новелирани Законик о кривичном поступку (ЗКП) сада разликује од уставне одредбе, а везано за обавештавање о разлозима лишења слободе и оптужбе која се окривљеном ставља на терет. Наиме, Устав налаже да се то учини одмах. Органи унутрашњих послова према члану 5. ЗКП-а немају обавезу обавештавања осумњиченог о разлозима лишења слободе, а саопштавање *о природи и разлозима оптужбе и доказима који су против њега прикупљени* (члан 4. ЗКП) може бити пролонгирано све до првог саслушања (члан 4. став 1. тачка 1. ЗКП).²³ Необавештавање о разлозима лишења слободе и оптужбама према окривљеном (осумњиченом), супротна је члану 27. став 2. Устава Србије, али и члану 5. став 2. Европске конвенције. У сагласности са чланом 16. став 2. Устава *општеприхваћена правила међународног права*, каква су она из ЕКЉП, *непосредно се примењују*. Циљним тумачењем закључујемо ипак да постоји обавеза органа да одмах обавести окривљеног о природи и разлозима оптужбе.

Гаранција права на *habeas corpus* из члана 29. став 2. Устава (и члана 27. став 3. Устава), да *притворено лице мора у року од 48 часова од лишења слободе да буде изведено пред надлежни суд, који потом поново одлучује о притвору* је у ЗКП-у дата у члану 5. став 2. Сам уставни текст не одређује случајеве када се притвор може одредити, остављајући то ЗКП-у, али је ипак својим одредбама дао оквир за поступање с лицима лишеним слободе (члан 28) и прописао рокове трајања притвора, лимитирајући га да у истрази може да траје највише шест месеци, а после подизања оптужнице трајање притвора треба суд да своди на најкраће неопходно време (члан 31. став 1. и 2. Устава).

На овакој уставној основи Законик о кривичном поступку заједно са другим прописима веома детаљно, уз уграђивање стандарда међународног права, регулише притворско право. Овај напредак у правима грађана везан за право на слободу и безбедност, односно проширивање права окривљеног да се брани са слободе све је већи. Највећи део решења о притвору из ЕКЉП је имплементиран у ЗКП. Укинут је институт обавезног притвора, тако да је он данас искључиво факултативан (могућ), проширене су могућности процесне супституције притвора другом, благом мером, када за то наступе услови и друго.²⁴ Присутни су и не-

²² Члан 27. Устава РС: *Свако има право на личну слободу и безбедност. Лишење слободе допуштено је само из разлога и у поступку који су предвиђени законом.*

²³ Др В. Ђурђић, *Мере лишења слободе као инструмент обезбеђења присуства лица окривљеног за кривично дело насилничког криминалитета у кривичном поступку*, у Насилнички криминал: етиологија, феноменологија, превенција, Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд, ММХ, стр. 59 – 77.

²⁴ Др Милан Шкулић, *Забрана напуштања боравишта и друга ограничења личне слободе као ефикасни супститути притвора у кривичном поступку*, Правни живот, број 9, Београд, 2007, Том I, стр. 587 – 609.

гитивни трендови у судској пракси, као што су повећање броја притворених лица, продужава се трајање притвора, недовољно се користе друге мере, од јемства па даље уместо притвора, односно недовољно се поштује начело супсидијаритета притвора. *Каскадна сврсисходност* постоји у нашем притворском праву од раније, па захтев према надлежном органу да у примени мера за обезбеђење присуства окривљеног и за несметано вођење кривичног поступка није *novum*. Оно што је промена је шири репертоар алтернативних мера које дају могућности за остварење истог процесног циља без одређивања притвора. Реализација правила супсидијаритета притвора води ка ограничењу права окривљеног на слободу у мери која одговара конкретном догађају и тежини кривичног дела за које постоји основана сумња да га је окривљени извршио.

Одређивање притвора – процесне одредбе

Одлуке суда везане за притвор (члан 141. – 153. ЗКП) често изазивају веома бурне, углавном негативне реакције јавног мњења, када неки од окривљених није задржан у притвору. Уопштавајући конкретан случај, јавност²⁵ ствара слику да правосудје нема праве капацитете да се бори против криминала. Последица таквог размишљања представља и очигледан пораст броја притвореника, уз објашњење које би било прихватљиво значајном делу јавности (и онима који одлучују о избору судија!), да је тај пораст проузрокован лошим процесним решењима, а не притиском јавног мњења. Слично размишљање намеће се и у вези са све већим бројем изречених казни затвора!

Питање је стога да ли је пораст броја притворених лица само одраз реалних потреба кривичног поступка или је то и резултат неоправданог јачања репресије током трајања кривичног поступка. Одговор не може бити ни једноставан, ни једнозначан.

Притвор као процесна мера зависи од тога постоје ли конкретни разлози за његовим одређивањем, продужењем или укидањем. Само одлучивање о притвору условљено је материјалноправним разлозима и процесним чињеницама. Окривљени према свом процесном положају и улози има одређене интересе у односу на кривични поступак, које изражава својим учешћем у кривичном поступку, исказивањем воље да не учествује у том поступку или пак предузимањем радњи којима ће да омета несметано вођење поступка. Стога данашње кривично процесно право одређује мере за обезбеђење присуства окривљеног и за несметано вођење кривичног поступка (Глава VIII ЗКП), и то позив, довођење, забрана напуштања стана или места боравишта, јемство и притвор.²⁶

²⁵ Зоран С. Павловић, *Утицај јавности на ток и резултате претходног кривичног поступка*, у Теоријски и практични проблеми југословенског казненог законодавства, Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд, 1996, стр. 220.

²⁶ Глава VIII ЗКП, Позив регулише у члану 134, Довођење у члану 135, Забрану напуштања стана или места боравишта чл. 136, Јемство чл. 137 – 140, а Притвор чл. 141 – 147, с тим што је посебно издвојено Поступање са притвореницима у чл. 148 – 153 ЗКП-а.

Суд има сталну обавезу да не примењује тежу процесну меру ако се иста сврха може постићи блажом, а у циљу обезбеђења присуства окривљеног. Сам притвор биће према ЕКЉП, члану 5. ст. 1. (ц) и ставу Европског суда незаконит ако претходно нису размотрене друге мере, па тек када се утврди да су оне недовољне да се заштити интерес појединца или јавни поредак одредиће се притвор. То значи да се цени неопходност одређивања притвора у сваком конкретном случају, ради избегавања арбитрерности надлежног органа.

Ове процесне мере примењују се од стране органа унутрашњих послова и суда, у преткривичном или кривичном поступку. Под притвором се у односу на право на слободу не схвата само мера ограничења слободе окривљеног лица која је конституисана решењем надлежног суда, већ се под тим институтом подразумева свако фактичко лишење слободе које је примењено као мера обезбеђења присуства окривљеног у циљу успешног вођења кривичног поступка од стране надлежног органа²⁷. ЗКП издваја хапшење или лишење слободе као меру фактичке природе (довољан је основ сумње, не доноси се никаква формална одлука; члан 227. ЗКП)²⁸, у односу на полицијско задржавање (члан 229. ЗКП) и притвор (члан 142. ЗКП) као мере правне природе (тражи се основана сумња, доноси се посебна наредба, односно решење).

Притвор представља установљење строгог процесног *јемства* у циљу успешног одвијања кривичног поступка и касније за извршење пресуде²⁹, али одређивање притвора при томе не сме бити опште правило³⁰, већ изузетак. Притвор има и ванпроцесну улогу, која се односи на слободе и права других (заштита безбедности), односно ради гаранције права жртве и то ако је угрожено или повређено њено право на живот, психички и физички интегритет и друго.

Према нашим позитивним решењима, поштујући начело законитости, притварању окривљеног кумулативно претходе два услова: постојање основане сумње да је извршио одређено кривично дело и неки од посебних законских разлога за одређивањем притвора (опасност од бекства, колузиона и итерацијска опасност, посебно тешке околности кривичног дела). Легалност задржавања у притвору оцењује се са становишта постојања законских основа за примену те процесне мере не само у време њеног одређивања, већ и за време њеног трајања. Ово се посматра независно од тога да ли је кривични поступак на крају био обустављен, или је оптужба одбијена или је оптужени ослобођен од оптужбе.³¹

²⁷ Одлука Врховног суда Југославије Кз. 23/58, од 18. 2. 1958. године, в. код Др Бранко Петрић, *Коментар Закона о кривичном поступку*, Графосрем, Шид, 1982, стр. 457.

²⁸ Чланом 230. регулисано је тзв. грађанско хапшење лица за кривично дело које се гони по службеној дужности, то лице се мора одмах предати истражном судији или органу унутрашњих послова.

²⁹ Др Т. Васиљевић, *Систем кривичног процесног права СФРЈ*, III издање, Београд, СА, 1981, стр. 381.

³⁰ Чланом 9. став 3. ПГП-а предвиђено је да стављање у притвор лица која очекују да им се суди не сме бити опште правило.

³¹ Одлука Врховног суда Југославије, Кз. 36/56 од 12. 3. 1956. в. код Др Бранко Петрић, *Коментар*, оп. цит. стр. 461.

Одлука о одређивању притвора доноси се, кад се стекну законски услови за то, од стране суда. У овом тренутку, сав терет одговорности у вези са притвором управо и лежи на суду. У кривичном поступку углавном недостаје активно учешће државног тужиоца везано за притвор. Нема разлога да тужилац у целости препушта иницијативу суду и да не износи свој став о притвору или његовој судбини. Осим кроз жалбу на судске одлуке, не може се пронаћи да је тужилац интервенисао у вези са повредом одредби о притвору или о поступању са притвореницима. Слично је и са стављањем предлога од стране тужиоца према суду да укине притвор одређеном лицу када престану разлози за одређени притвор.

Последице претпоставке невиности (члан 3. став 1. ЗКП, члан 6. став 2. ЕКЉП) као универзалне карактеристике кривичног права огледају се и у притворском праву. Ова презумпција уобичајено значи да је терет доказивања на оптужби, која мора да докаже да је оптужени крив, а не на оптуженом да доказује да је невин. У односу на доказивање није реч само о терету, већ и о стандарду доказивања. Према томе, на тужиоцу би у вези са наведеном претпоставком био и терет доказивања о постојању основане сумње да постоји неки од притворских разлога (основа) који би руководио суд да донесе одлуку о притвору онако како то предлаже тужилац.

Предлог тужиоца за притварање, продужавање и/или укидање притвора мора да садржи и законске и чињеничне разлоге о испуњености услова за то што се предлаже. Тиме се показује не само на чију иницијативу се води поступак, већ и да тужилац прати поступак. Промена разлога за притвор, такође, захтева благовремену активност јавног тужиоца.

Тужилац има Конвенцијску обавезу (члан 5. став 4. ЕКЉП) да пре истека рока достави свој образложени предлог о продужењу притвора, ма о ком основу да се ради. Према пракси Европског суда окривљени (односно бранилац) има право на време у којем може да поред самог предлога проучи и доказе на којима тужилац заснива свој предлог о продужењу притвора. Без овога је упитно питање чему саслушање окривљеног у вези са притвором (члан 142.а ЗКП) по предлогу са којим се није благовремено упознао ни окривљени, ни бранилац. То представља неједнакост на штету одбране у поступку одређивања притвора у односу на јавну оптужбу (члан 6. став 3. ЕКЉП).

а) Општи услов за одређивање притвора – основана сумња

Општи услов за притвор (члан 142.(1) ЗКП) је основана сумња да је одређено лице извршило кривично дело, односно висок степен вероватноће да је окривљени извршио кривично дело. Реч је о истом вредновању које се тражи за предузимање кривичног гоњења (члан 20. ЗКП). До притварања не би требало да дође на основу предрасуда, инстинкта или подозрења лица које одлучује о притвору, независно од тога колико год се ови основи могу сматрати као добар показатељ да је осумњичени учествовао у извршењу кривичног дела. Да би сумња била основана (разумна) услов *sine qua non* је њена заснованост на искренности

и *bona fides* сумње, а да се темељи на чињеницама или информацијама које се могу повезати са осумњиченим. Морају постојати докази о радњама које директно имплицирају окривљеног, или исправе или форензички докази који то показују. Само у том случају може се обавити истрага, као потврда или отклањање сумње која већ постоји, али која сама по себи у том тренутку не може довести до крајњих закључака.³² Ранија осуђиваност ни за слично кривично дело сама за себе није довољан основ за основану сумњу, уколико не би било других елемената који би то објективно повезали.³³

У случају да недостаје довољно доказа за основану (разумну) сумњу не долази само до укидања притвора, већ и до обуставе кривичног поступка, односно до доношења ослобађајуће пресуде. Тада притворени има, на основу члана 35. став 1. Устава Србије и члана 560. ЗКП право на рехабилитацију и накнаду штете због одузимања слободе притвором.³⁴

б) Посебни услови за одређивање притвора:

1. Опасност од бекства

Фундаментални основ за одређивање притвора је опасност од бекства (члан 142. став 1. тачка 1. ЗКП). Фактички, реч је о три посебна основа која у себи садрже реалну опасност да се неће моћи обезбедити присуство окривљеног у току кривичног поступка. Први основ је ако се окривљени крије, односно да се не може пронаћи у месту пребивалишта или редовног боравишта. Крије се онај ко није пријављен или живи на непознатој адреси, како би избегао поступак. Други основ је ако се не може утврдити истоветност (идентитет) или окривљени има лажно име, а за право се не зна. Овај притворски основ може да фигурира само док се истоветност не утврди (члан 142. став 2. ЗКП).

Под трећим и најчешћим основом, односно постојањем других околности које указују на опасност од бекства, тражи се да те околности буду и конкретне и утврђене. У бекству је онај који пре, за време или након извршења кривичног дела побегне из свог стана, а у нови, други, се није формално уселио или ко оде у иностранство како би постао недоступан. Под фразом друге околности не могу се подводити нпр. врста или висина казне за кривично дело, већ лична својства

³² Таква сумња чији степен у том тренутку не може довести ни до оптужења, али ни до одбацивања оптужбе. *Brogan v. UK*, 29. новембра 1989, *Murray v. UK*, 28. окт. 1994. Серија А бр.300-А, стр. 27, ст. 55, види код Ј. McBride, М. Macovei, *Право на слободу и безбедност личности*, Водич за примену члана 5 ЕКЉП, СЕ, Београд 2004, стр. 49, 52-53.

³³ Европски суд у предмету *Fox, Campbell & Hartley v. UK* (30. августа 1990), Серија А бр. 182, стр. 16, стр. 32. Ј. McBride, М. Macovei, *Право на слободу и безбедност личности*, op. cit. Исто и по Представци 31315/96 *Punzelt v. Češka Republika* од 25. априла 2000, где Суд истиче да оно што ће се сматрати за основано зависи од свих околности.

³⁴ У члану 560. ст. 1. т. 1. наводи се да право на накнаду штете припада лицу које је било у притвору, а није дошло до покретања кривичног поступка, или је поступак обустављен правноснажним решењем, или је правноснажном пресудом ослобођено од оптужбе или је оптужба одбијена.

лица, ранији и досадашњи живот, мотив, његово понашање, породичне и личне прилике, што све може бити од утицаја на оцену суда да ли постоји опасност од бекства, у конкретном случају.

Чињеница да је окривљени пронађен након потраге или лишен слободе по потерници указује да постоји опасност од бекства. Али, да би тај притворски основ опстао неопходно је испитати и друге околности. Питање доставне службе и како је она вршила свој посао, као и јединице за потраге органа унутрашњих послова могло би бити тема и посебног рада. Резултати могу бити исти, а да се окривљени све време налазио у свом месту боравишта, у болници или је чак радио.

У предмету Вренчев против Србије (Представка Европском суду бр. 2361/05) по проналажењу окривљеног и његовом притварању надлежни суд је пропустио да благовремено размотри новонасталу ситуацију: да ли и даље постоје друге околности које указују на опасност од бекства, и да ли уместо притвора који је одређен треба размотрити неку од алтернативних мера за обезбеђење присуства или не. То је било и утврђено као повреда права окривљеног, по члану 5. став 3. Конвенције.

Код притворског основа због опасности од бекства, обавезно је имати у виду околности или чињенице које о сумњи на бекство говоре *pro et contra* (члан 17. став 1. и 2. ЗКП), јер се те категорије неједнако третирају, углавном на штету окривљеног, па и када за то нема објективних разлога ни основа. Зато суд не би требало да одређује притвор или треба да га укине због опасности од бекства увек, када оцени да се та опасност може отклонити нпр. јемством, забраном напуштања стана или места боравишта, обавезом окривљеног да се периодично јавља у ОУП или привременим одузимањем путних и других исправа за прелазак државне границе.

2. Колузиона опасност

Колузиону опасност од ометања судског поступка спречавањем доказивања или доказну опструкцију окривљеног (члан 142. ст.1.т.2.ЗКП) законодавац строго везује за окривљеног и његово могуће активности дели како у односу на материјалне доказе, тако и у односу на сведоке, вештаке, саучеснике (саизвршиоце, подстрекаче или помагаче) или прикриваче,³⁵ ако особите околности³⁶ указују да ће ометати поступак утицајем на њих. Овде се подразумева и могућност индиректне опструкције, посредством других лица.

За оцену ове опасности суд мора имати основану сумњу, тако да није довољно постојање само основа сумње да би се притвор по овој основи одредио. Тешко је описати егзистирање колузионе опасности у односу на вештаке. Јер, вештаци су заменииви у поступку, немају непосредних сазнања, па је уз постојање могућности за новим или допунским вештачењем деловање утицањем

³⁵ Члан 336. Кривичног законика – *Спречавање и ометање доказивања.*

³⁶ ЗКП у члану 142. користи три стандарда везано за могућност одређивања притвора, и то *друге околности, особите околности и посебно тешке околности.*

окривљеног на вештака мало вероватно.³⁷ Зато је враћање вештака у овај круг лица после више од тридесет година у процесно законодавство помало нејасно.

Израз *особите околности* означава да је потребно постојање вишег степена вероватноће да ће окривљени ометати поступак утицањем на сведоке и друга наведена лица.³⁸ Значи, те околности не могу бити апстрактне. Питање *утицаја* могло би се тако поставити у сваком кривичном поступку, јер су ретки они предмети где се не користе вербални докази, где се претпостављено и може утицати на наведени круг лица. Уопштеном тврдњом да ће притворени утицати на нпр. саучесника, ако би боравио на слободи, и тиме ометати поступак ништа се не тврди везано за овај основ. Тек прецизним указивањем на конкретне околности које показују да би окривљени боравком на слободи утицао (или покушао утицати) на нпр. саизвршиоца или сведока добијамо основу сумњу за тим, што даље води одређивању притвора по члану 142. став 1. тачка 2. ЗКП.

Овако одређен притвор треба да се по овој основи укине чим буду прикупљени, односно изведени докази ради чијег је обезбеђења притвор и одређен, најкасније до завршетка главног претреса, а углавном до краја истраге, односно подизања оптужнице. Супсидијарне мере у односу на притвор по овом основу суд мора увек да има у виду: забрану посеђивања одређеног места, забрану приближавања одређеним лицима или успостављања и одржавања контаката са тим лицима. Њиховом применом би се овако одређен притвор могао значајно скратити.

С обзиром да се притвор учестало одређује због особитих околности које указују на колузиону опасност, могло би се закључити да окривљени често утичу на сведоке и друга лица, а да они често дају лажне исказе. Такав закључак требало би да је праћен великим бројем кривичних пријава, поступака против лица која дају лажне исказе и лица која спречавају и ометају доказивање.³⁹ У суду Републике Србије овакви предмети су јако ретки, а и ако их има, више је реч о појединачним случајевима који не могу оправдати праксу честог позивања у образложењу, код одлуке о одређивању притвора, на особите околности које би указале да постоји опасност од утицаја на сведоке, вештаке, саучеснике или прикриваче.

3. Итерацијска опасност

Итерацијска опасност садржи три основа за одређивање притвора (члан 142. став 1. тачка 3. ЗКП), и то да ће окривљени поновити кривично дело, или довршити покушано кривично дело, или да ће учинити кривично дело којим пре-

³⁷ Слично и Др Милан Шкулић, *Коментар Законика о кривичном поступку*, Службени гласник, Београд, 2007, стр. 591-594.

³⁸ Д. Ђорђевић, *Мере за обезбеђење присуства окривљеног у току кривичног поступка*, Билтен судске праксе Врховног суда Србије 3/02, Службени гласник Београд, 2002.

³⁹ Овако в. и код проф. др Миодраг Симовић, мр Владимир Симовић, Љубо Тодоровић, *Кривични поступак Босне и Херцеговине, Федерације БиХ, Републике Српске*, Библиотека Мостови, Сарајево, 2009, стр. 157.

ти. Код сва три основа присутни су елементи претње, која мора бити стварна, опасна, и реална. У односу на сва три основа треба да су присутне и особите околности које указују на итерацијску опасност. С обзиром на карактеристике разлога у овом случају могуће је начелно одредити које су *особите околности* у питању. Ранија осуђиваност за истоврсна или слична кривична дела или за прекршаје са истим елементима, бројност кривичних дела, временски период у ком су вршена, мотиви и слично су управо *особите околности* које указују (оправдавају бојазан)⁴⁰ да постоји вероватноћа да би окривљени уколико се нађе на слободи могао поновити кривично дело. Нарочито се издвајају осумњичени који су зависници од опојних дрога или алкохола. Уколико је кривично дело остало у покушају особите околности које би указивале да ће осумњичени дело довршити ако би био на слободи треба образложити мотивима дела, чињеницом зашто је дело остало у покушају, али и реалним могућностима да се дело доврши.

Већина других мера може имати за циљ отклањање итерацијске опасности, као што су забрана посеђивања одређеног места, забрана приближавања одређеним лицима или успостављања и одржавања контаката са тим лицима и привремено одузимање возачке дозволе.

4. Посебно тешке околности кривичног дела

Поред три класична притворска основа, и то опасности од бекства, колузионе и итерацијске опасности, ЗКП (члан 142. став 1. тачка 5.) као четврти разлог када је могуће одредити притвор означава уз кумулативно постојање два услова, где је за кривично дело које се осумњиченом ставља на терет прописана казна затвора преко десет година и ако је то оправдано због *посебно тешких околности кривичног дела*. Ради се о постојању специфичне врсте и тежине кривичног дела по начину извршења или другим посебно тешким околностима, које значајно одступају од уобичајеног начина извршења и последица кривичног дела.

Основано се поставља питање чему је требала ова одредба и која се опасност отклања, која је сврха овог притворског основа.

Да ли је то узнемирење јавности!

Посебно тешке околности кривичног дела се кроз радњу или последицу налазе у инкриминацијама тих дела. Значи да се право на слободу одузима осумњиченом због основане сумње да је извршио (тешко) кривично дело (општи услов), но индиректно ово изгледа као основ за маскирани облигаторан (обавезан) притвор, који је супротан Уставу Србије, претпоставци невиности и Европској конвенцији. Поједина европска законодавства су овај притворски основ решавала паралелно кроз законска решења и одлуке највиших правосудних тела.

Тако је немачки законодавац (§ 112. ст. 3 Кривичног закона) овај проблем решио одређивањем каталога тешких кривичних дела из групе против живота и тела људи, против опште сигурности људи и имовине и кривично дело стварање

⁴⁰ Када су оптужени наркомани и када код њих постоји зависност од узимања опојних дрога, то су особите околности које оправдавају бојазан да ће поновити кривично дело. Врховни суд Србије, Кж.П 352/99 од 29.4.1999. Билтен Окружног суда у Београду, број 50/99.

терористичке организације. Уставни суд Савезне Републике Немачке додао је још да је одређивање притвора по овом основу дозвољено уз постојање основане сумње, само ако постоје и околности које указују да би без притварања осумњиченог разјашњење самог кривичног дела и вођење кривичног поступка могло бити угрожено. Но, и у том случају се притвор не може одредити ако у конкретном случају не постоји ниједна од опасности и наведених околности.⁴¹

Начело законитости код одређивања притвора, уз праксу Европског суда који је препознао узнемирење јавности као притворску основу сагласну Конвенцији, говори у прилог тези да би се ова притворска основа требала преформулисати, а старо решење уз побољшање вратити. Несумњиво да се ради о превенцији односно заштити правног (јавног!) поретка. Сврха оваквог одређивања притвора могла би да се огледа у томе да би задржавање на слободи лица за које постоји основана сумња да је извршио неко од посебно тешких кривичних дела (по каталогу дела) изазвало такво узнемирење јавности које би утицало на поверење у независност, ауторитет и непристрасност суда. А са становишта законитости и заштите људских права самосталан и независан суд би морао бити довољно снажан да одоли таквом притиску.

Док овај притворски, парафакултативни основ постоји овако одређен, чињеница је да се ту не може предузети правило о замени притвора окривљеном неком блажом мером која би служила за обезбеђење његовог присуства и за несметано вођење кривичног поступка (члан 133. став 1. ЗКП). Оваква одредба ствара опасност ка неједнаком поступању, арбитрерности код лишења слободе и другим одступањима која могу да доведу до повреде људских права.

5. Други разлози за одређивање притвора

Осим набројаних⁴², постоји и тзв. дисциплински притвор, због избегавања доласка на главни претрес (члан 142. став 1. тачка 4. ЗКП). Реч је о ситуацији када оптужени који је једном уредно позван очигледно избегава да дође на главни претрес. Овако одређен притвор може трајати до објављивања пресуде (члан 142. став 2. ЗКП). Модалитет дисциплинског притвора (члан 142.а став 5. ЗКП) постоји и ако је реч о ситуацији ако окривљеном није могао да буде уручен позив за саслушање због недоступности или непријављивања промене адресе или ако постоји опасност од одлагања. Реч је о позиву окривљеном за саслушање код истражног судије или већа ради доношења одлуке о одређивању притвора (члан 142.а став 1). Нејасно је због чега се ова одредба као *lex specialis* посебно издваја уз постојање притворског основа опасност од бекства, који је (можда) требало прецизирати.

⁴¹ Pfeiffer, Gerd, *Karlsruher Kommentar zur Strafprozessordnung* (2003) München: C. H. Beck, 606-607. В. више код Z. Ђурђевић, D. Tripalo, *Trajanje pritvora u svjetlu međunarodnih standarda te domaćeg prava i prakse*, Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu, Zagreb, Vol. 13, br. 2/2006, str. 551-596.

⁴² У овом раду нисмо обрађивали посебне одредбе о притвору у скраћеном поступку, према малолетним извршиоцима кривичних дела, ни тзв. екстрадициони притвор.

Постоји још један основ за притвор (члан 142. став 1. тачка 6. ЗКП), који се одређује пресудом првостепеног суда, уз два кумулативна услова, од којих је први да је изречена казна затвора од 5 година или тежа казна, а други се веже за посебно тешке околности кривичног дела.

Окривљеном се притвор може одредити и ако му се изрекне казна затвора мања од пет година, а уколико постоји неки од разлога везаних за опасност од бекства и итерацијску опасност (члан 358. ЗКП). Притвор се ван наведених основа из члана 142. ЗКП може одредити и према окривљеном који се налази на слободи, ако постоји оправдана опасност да би услед душевних сметњи могао да изврши кривично дело (Део III Посебни поступци, члан 505. ЗКП).

Трајање притвора зависи од чињенице постоје ли разлози за његово укидање, уз општу обавезу суда да током спровођења поступка води рачуна да *трајање притвора мора бити сведено на најкраће неопходно време* (члан 16. ЗКП). Свођење притвора на разумне границе трајања препоручио је још Ц. Бекарија, рекавши да је *затвор* (притвор) *само једносавно чување грађанина док не буде осуђен, а пошто је то чување по својој природи тежак терет за грађанина, мора трајати што је могуће краће време и бити што је могуће блаже*.⁴³

Престанак постојања материјалноправних разлога због којих је притвор одређен значи да више не постоји основ због кога је притвор био одређен или је пак замењен са неком другом, блажом мером. И непостојање процесних чињеница доводи до укидања притвора, а то је протек рока за трајање притвора (нпр. у фази истраге то је максимално шест месеци: један месец плус два, плус још максимално три месеца) или изрицање ослобађајуће пресуде односно пресуде којом се оптужба одбија.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Кроз одлуке Европског суда у вези са применом одредби члана 5. Европске конвенције о људским правима одређују се услови у кривичном поступку кад и како се окривљеном одузима слобода. Стога је новелирање притворских одредби у кривичном процесном праву Републике Србије било у потпуности оправдано, не само ради уједначавања прописа у оквиру права држава европског правног круга, већ и у циљу што боље заштите права притворених и обезбеђења конвенцијом прихваћених стандарда за заштиту људских права. Уз наведене изузетке и усаглашавање ЗКП са Уставом, измењене и допуњене одредбе Законика о кривичном поступку везано за притвор углавном су на курсу изнетог циља.

Основно начело које обавезује законодавца и надлежни орган у притворском праву је строго поштовање претпоставке невиности. Само постојање основане сумње не може бити довољно за привремено ограничавање права на слободу, без постојања додатних законских услова. Притвор би као мера која се одређује у циљу обезбеђења присуства окривљеног и за несметано вођење зако-

⁴³ Др Тихомир Васиљевић, *Систем кривичног процесног права СФРЈ*, op. cit., стр. 382. ф. 218.

нито и правичног кривичног поступка морао бити само изузетак. Тим више, ако се одређује из превентивних разлога, ради заштите јавног поретка!

Притварање осумњиченог због постојања посебно тешких околности кривичног дела из разлога јавног интереса је потребно преформулисати. И сама Европска конвенција предвиђа притварање из разлога тзв. специјалне превенције (члан 5. ст. 1. ц ЕКЉП), па посебно образложење за овим није потребно.

Регулисање одузимања слободе до доношења правноснажне одлуке суда отвара многа питања од којих нека улазе у суштину саме реформе која се још није захуктала. Ефикасност у сузбијању криминала не значи само редуковање људских слобода и права. Тенденције промена структуре кривичног поступка у европским законодавствима заснивају се на потпуној реформи истраге коју води државни тужилац. Таквих помака у нашем ЗКП нема. Прерасподела овлашћења у кривичном поступку воде ка другачијим решењима у притворском праву.

Но и пре започињања опште реформе значајно је код притворског права сагледати улогу државног тужиоца у вези са одређивањем притвора! Претпоставка невиности и терет доказивања обавезују тужиоца и када је реч о овој процесној мери. Тужилац дакле има обавезу да доказује постојање основане сумње и неког од притворских основа, да би суд одлучивао о притвору. Зато би предлози везани за притвор морали увек садржавати не само парафразирани законски основ, већ и чињенични апстракт на чему се конкретан предлог тужиоца темељи. Шта је са овлашћењима и правима тужиоца код рокова за доношење одлука! Обавеза из члана 16. став 2. ЗКП да трајање притвора мора бити сведено на најкраће неопходно време значи преузимање активније улоге тужиоца. Конвенцијске и уставне обавезе, уз начело законитости важе једнако за све учеснике у поступку, дакле за суд, оптужбу и одбрану.

Зато изгледа опортуно да се у ову реформу крене што пре, с обзиром на проблеме са којима се и наша земља среће у кривичном прогону не само најтежих кривичних дела која су у области организованог криминала, већ и код других кривичних дела. Без промена у кривичном процесном законодавству на начин који треба да доведе и до смањења броја притворених лица и трајања њиховог притвора, јесте *conditio sine qua non* без чијег видљивог извршења нећемо моћи прихватити да је реформа у овој области успешна.

Prof. Zoran Pavlović, Ph.D., Novi Sad

DETENTION, INTERNATIONAL STANDARDS AND DOMESTIC LAW

Summary

Constitution and laws guarantee the right to liberty and security. Due to synchronize domestic law and international standards special attention has been given to harmonization with the provisions of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. Detention as a means of securing the presence of defendant and for the smooth conduct of criminal proceedings may be directed by the court only when the same purpose cannot be achieved otherwise. The determination of custody must always bear in mind the presumption of innocence. Code of Criminal Procedure points out that its provisions custody is only optional and not mandatory.

The author proposes several ways to improve existing solutions. The role of the state prosecutor and his relation to detention is emphasized. But even now, before prosecutorial investigation is introduced, based on existing constitutional and legal solutions, Prosecutor activities relating to detention should be made more efficient.

The reform of criminal procedure including arrest must start as soon as possible with regard to the problems that our country is facing not only in processing the most serious crimes of organized crime but also in the field of human rights, while fully respecting the norms of international law.

Key words: detention, international standards, right to freedom, conditions for determining detention

Д-р Зоран Павлович Новый Сад

АРЕСТ, МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ И НАШЕ ДОМАШНЕЕ ПРАВО

Резюме

Право на свободу и безопасность гарантируют. Конституция и Закон. С целью согласования домашних правил, предписаний с международными стандартами, особое внимание уделяется согласованию с правилами Конвенции для защиты людских прав и элементарных свобод. Арест как форму гарантии присутствия подсудимого и беспрепятственного проведения уголовного дела, может приказывать только суд, если ту же самую цель нельзя осуществить другим способом. При аресте всегда необходимо иметь в виду и предположение невинности. Кодекс об уголовном деле своими правилами, статьями и пунктами подчёркивает что арест является только факультативным, а не обязательным.

Автор в настоящей работе предлагает несколько способов для улучшения существующих решений. Автор подчёркивает роль прокурора и его отношения к аресту. Уже теперь, пока ещё не введено прокурорское следствие, на основании существующих конституционных и законных решений, активности прокурора касающиеся ареста должны быть намного эффективнее

Реформа уголовного права, включая и арест, должна произойти как можно раньше, имея в виду проблемы с которыми наша страна сталкивается не только в проведении тяжелейших уголовных дел из сферы организованного криминала, но и в сфере защиты людских прав, с полным уважением норм международного права.

Опорные слова: арест, международные стандарты, право на свободу, условия для проведения ареста

Мр Светлана Игњатијевић

Факултет за економију и инжењерски менаџмент
Универзитет Привредна академија
Нови Сад

UDK 371.3::330.101.542

UDK 371.3::330.101.541

UDK 378.096(497.11)

Стручни чланак

Примљен: 5. X 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 780–788.

УТИЦАЈ БОЛОЊСКЕ РЕФОРМЕ ВИСОКОГ ШКОЛСТВА НА МЕТОДОЛОГИЈУ ПРЕДАВАЊА МИКРОЕКОНОМИЈЕ И МАКРОЕКОНОМИЈЕ

Резиме

У раду се разматра утицај реформе високог образовања тзв. Болоњске реформе на студије економије у Србији. Предмет истраживања је анализа методологије предавања микро и макроекономије са циљем да се укаже на основне интенције, проблеме спровођења реформе и положај економске науке. Разматрана је традиционална универзитетска настава и могућност примене савремених наставних поступака. У раду смо пошли од хипотезе да је унапређење нивоа и квалитета знања студената из домена микро и макроекономије, повећање интересовања и мотивације студената резултат примене Болоњске реформе, односно реформисаних наставних садржаја и савремених метода извођења наставе. Јачање конкурентности привреде и ефикасност тржишних реформи могуће је применом савремених знања, технологија, искустава и повећањем ефикасности високошколског система.

Кључне речи: студије економије, макроекономија и макроекономија, реформа високог школства, мотивација студената

УВОД

Упознавање са реформом високог школства у складу са Болоњском декларацијом у Србији почело је 1999. године. Године 2001. Министарство просвете и спорта дефинисало је основни циљ реформе високошколског система у Србији, а окончање процеса предвиђено је за 2010. годину. Активности које су уследиле имале су за циљ унапређење конкурентности и ефикасности српских универзитета.

Спроведене реформе треба да допринесу стручној оспособљености студената, транспарентности студијских програма, упоредним и унифицираним дипломама. Реформа високошколског система, једном речју, треба да доприне-

се унапређењу конкурентности и ефикасности привреде, развоју демократије и европској интеграцији Србије.¹

Основу спроведених мера у оквиру Болоњског процеса представљају следећи елементи²:

- Увођење Европског Система Преноса Бодова (ЕСПБ), према коме су студијски садржаји прецизно квантификовани. Наставни садржаји подељени су у целине који морају бити акредитовани на свим нивоима.
- Усвајање нове структуре студија. Делатност високог образовања спроводи се кроз академске и струковне студије. На академским студијама изводи се академски студијски програм, који оспособљава студенте за развој и примену научних, стручних и уметничких достигнућа. На струковним студијама изводи се струковни студијски програм, који оспособљава студенте за примену знања и вештина потребних за укључивање у радни процес. Студије првог степена су: основне академске студије и основне струковне студије. Студије другог степена су: дипломске академске студије – мастер, специјалистичке струковне студије и специјалистичке академске студије. Студије трећег степена су докторске академске студије.
- Тежиште реформе стављено је на промовисање мобилности студената и наставника и на свеукупну ефикасност студирања.

Реформа високошколског образовања знатно је брже спроведена на факултетима техничких наука, док су факултети из области друштвено-хуманистичких наука каснили са реформама студијских програма.

Структура предмета микроекономије и макроекономије је у складу са захтевима Болоњске реформе прецизно дефинисана. Дефинисани су циљеви, садржаји, компетенције студената након завршених студија и методе извођења наставе.

ЕКОНОМИЈА КАО НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА

Економија као научна дисциплина је стара више од два века. Почeci економске мисли везују се за Вилијема Петија и Адама Смита. Даљи развој економије и разраду теорије радне вредности наставља Давид Рикардо, који је истраживао проблеме расподеле. Најпотпунију теорију производње, вредности, вишка вредности и капиталистичког начина привређивања урадили су Карл Маркс и Фридрих Енгелс. Тако су предмет проучавања и дефинисање економије одредили Смит, Пети, Рикардо, Маркс и Кејнс, а затим савремени економисти.³

¹ Детаљну квалитативну и квантитативну анализу ефикасности високог образовања у Србији до доношења Закона о високом школству 2005. године, дали Јарић, И. и Вукасовић, М. у *Болоњска реформа високог школства у Србији: Мапирање фактора ниске ефикасности и студирања*, Филозофија и друштво, 2009; 2: 119-157.

² Високо образовање у Србији – Стратегија реформе, Министарство просвете и спорта, Сектор за високо и више образовање Београд, 2005.

³ Развој класичне политичке економије везује се за доба либералног капитализма. Предста-

Савремена економија изучава законитости материјалног развоја и уопште економског живота друштва. Из наведеног произилази да микроекономија проучава економско понашање предузећа и индивидуалних потрошача као економских чинилаца, а макроекономија проучава повезаност економских јединица у привреду као целину. „Под појмом економија данас се подразумева укупност економских наука којима је предмет проучавања свака људска делатност у којој се сусреће „проблем ограничених средстава за реализацију одређених циљева“. Задатак економије своди се на постизање максималне ефикасности уз минимизацију трошкова“.⁴ Савремена економија обухвата економску теорију, економску политику и помоћне економске дисциплине.

Познавање, разумевање и примена економских принципа основа су савремене стратегије и савременог приступа изучавању економије. Када је реч о микроекономији и макроекономији важно је истаћи да су оне у тесној спрези и представљају основу економије. Основна знања из микроекономије и макроекономије неопходна су за доношење одлука о привредним субјектима и држави у целини. Решавање бројних привредних проблема, као што су: ниска стопа економског раста, инфлација, незапосленост и платно-билансна неравнотежа, могуће је познавањем макроекономских агрегата и применом адекватних економских инструмената. Стога је основни циљ изучавања макроекономије упознавање студената са основним законитостима микроекономије, макроекономје и макроекономских односа по којима функционишу савремене привреде. Стицање знања неопходно је за разумевање и тумачење економских категорија, трендова, као и за предвиђање.

Према наставном плану циљ предмета микроекономије и макроекономије је да студенти изуче економске агрегате, национални доходак, функцију штедње и потрошње, инвестициона улагања, спољну трговину, платно-билансне односе и расподелу. Студенти се на предмету упознају са најважнијим микроекономским и макроекономским теоријским темама и проблемима. Савремени приступ у изучавању економије почива на микро и макроекономској анализи у кратком и у дугом року, у затвореној и отвореној економији, слободном тржишту и монополу. Циљ изучавања је да, на основу усвојених знања, студенти сагледају основне

вници класичне политичке економије Вилијем Пети, Адам Смит и Дејвид Рикардо су наглашавали улогу тржишта. У делу *Богатство народа* Адама Смита и *Начела политичке економије и опорезивања* Дејвида Рикарда аутори су се бавили пореклом богатства народа, запослености и националним богатством. Марксова и Енгелсова анализа просте и проширене репродукције је почетак развоја макроекономске анализе. Класичари су за разлику од кејнзијанаца, монетариста и новокласичара сматрали да све треба да иде својим током и исказивали неповерење према интервенцији владе и државе. Носилац кејнзијанске економије је Џон Мејнард Кејнс, чије је најпознатије дело *Опита теорија запослености, камате и новца*. Кејнесијанци сматрају да је дејство тржишта ограничени и заговарају активну улогу и помоћ државе.

⁴ Комазец, С., Ристић, Ж., Макроекономија – Макроекономске теорије и макроекономска анализа, ЕтноСТИЛ, Београд, 2009, 15.

токове националне привреде и развојне тенденције, потребе државне интервенције и планирање економског развоја земље.

Реформисан садржај студијских програма настао је као потреба сагледавања улоге економије и неопходности конкретизовања и систематизовања садржаја, поступака и средстава неопходних у едукативном процесу. Садржај наставних јединица дефинисан је у складу са потребама теоријске и практичне наставе. Савремено изучавање економске науке подразумева познавање, разумевање и примену економских принципа. Значај ових садржаја је усвајање знања о кључним принципима и концептима микро и макроекономије, привредног развоја, јавних финансија, монетарне економије, међународне трговине, функционисања тржишта и политичких и институционалних оквира вођења економске политике. *Упркос реформисаним студијским плановима и иновираним садржајима задржан је класичан поглед на економију.*

У оквиру теоријске наставе макроекономије и макроекономије студенти треба да изуче:

- Развој економске мисли, тј. темељне принципе макроекономије и макроекономије;
- Тржишта и цене;
- Теорије производње, Производњу у условима коришћења два променљива инпута и Избор оптималне комбинације фактора производње;
- Трошкове, приходе и профит;
- Потражњу за средствима за производњу и средствима за потрошњу;
- Функцију и кривуљу потражње, Појам граничне користи, Буџетску линију, Оптимизацију потрошачевог избора и Ценовне парадоксе;
- Појам потпуне конкуренције, Основне карактеристике монопола, Олигопол – дуопол, Дуопол и Монополистичку конкуренцију;
- Кружни ток производа и дохотка, односно друштвену производњу и тржиште у модерној привреди;
- Економску функцију државе у савременим условима привређивања;
- Макроекономске показатеље и БДП, његово мерење и утицаје;
- Потрошњу и штедњу у националној економији;
- Инвестиције, новац и монетарну политику;
- Буџет и фискалну политику; незапосленост и инфлацију;
- Привредни раст и развој и привредне циклусе;
- Савремене макроекономске проблеме земаља у транзицији, глобализацију и макроекономску политику.⁵

Овладавањем наставним садржајима микро и макроекономије студент ће разумети начин функционисања предузећа и привредног система, значај утврђи-

⁵ Универзитет Привредна академија, Факултет за економију и инжењерски менаџмент у Новом Саду, Студијски програми основних академских студија: Пословна економија и финансије, Међународна економија и економска дипломатија и Инжењерски менаџмент у биотехнологији, (прочитано 20.09.2010) http://www.fimek.edu.rs/studije/osnovne_pef.html

вања и остваривања текуће економске политике. Усвајањем основних знања студенти ће бити способни да конципирају и спроведу стратегије развоја националне економије и регионалног развоја. Студент ће развити способност да уочи функционисање макроекономског механизма агрегатне понуде и тражње, макроекономске категорије и законитости. У исходу студенти треба да унапреде вештине неопходне за анализу и разрешење различитих макроекономских и макроекономских питања и дилема. Коначан исход наведених изучавања је оспособљавање студената за ефикасно управљање макроекономским агрегатима у циљу остваривања основних макроекономских циљева – стабилност привреде, валуте, пуне запослености и економски раст и развој.

Унапређеним и савременим наставним садржајима, дефинисаним садржајима наставних јединица циљ је ускладити потребе наставе, склоности и жеље и интересовања студената. Потребно је повећати ефикасност, тј. скратити дужину студирања и смањити број несвршених студената. Међу студентима треба развити склоност ка тимском раду и смањити зависност од наставника и сарадника. Основа реформисаног студирања је максимална помоћ студентима да дефинишу своје потребе за учењем и да науче да користе ресурсе, изворе и знања.

МЕТОДЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Методологија предавања представља специфичан, универзитетски облик комуникације између предавача, сарадника и студената. На високошколским установама присутни су различити облици рада: предавања, вежбе, семинарски радови, консултације и испити. Развојни задаци студената треба да допринесу професионалном сазревању и стицању знања за решавање конкретних животних проблема. У наставном раду присутно је планирање, дефинисање циљева и исхода наставних предмета, спровођење активности и евалуација.

Комплексност наставних садржаја из области микро и макроекономије захтева савременији приступ у наставној пракси. Наставне садржаје треба презентовати у комбинацији више врста наставних поступака, како би се подстакло интересовање и мотивација студената. Комбиновање више врста наставе, метода и облика рада треба да омогући студентима разумевање и усвајање трајних знања које ће употребити у конкретним животним ситуацијама.

Технике преношења знања и садржај наставних јединица дефинише предавач у складу са циљевима предмета. „Без обзира на широку лепезу класификације метода, велики број теоретичара се слаже да су основне следеће наставне методе: методе усменог излагања, метода разговора, метода рада са текстом, метода писмених и графичких радова, метода демонстрације и метода практичних и лабораторијских радова“⁶. У складу са Болоњском декларацијом дефинисан је

⁶ Круљ, Р., *Наставне методе – регулатори наставног процеса*, Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, 2000; 30: 343.

иновативни модел наставе. Студент је активни учесник свих фаза универзитетских предавања и вежби.

Иновативност и унапређење универзитетске наставе огледа се у примени интерактивне наставе и савремене информационе технологије. „Примена достигнућа савремене информационе технологије, посебно примене данас већ свима доступних персоналних рачунара и интернета, постаје централно питање савремене педагошке науке, а постаје и неизбежни елемент пажње савремене образовне политике и реформе.“⁷ Предавачи и студенти припремају излагање у форми Power Point презентације уз усмено излагање, разговор и дискусију. На вежбама се анализирају изложени проблеми и случајеви. У оквиру наставе на високошколској установи израда семинарских радова има задатак да уведе студента у технике научноистраживачког рада. Израда семинарских радова подразумева самосталан истраживачки рад са циљем расветљавања макроекономских агрегата, макроекономске стабилности привреде и валуте, пуне запослености и економског раста. Оваквим приступом теоријска питања утицаја појединих инструмената фискалне и монетарне политике се проверавају у пракси.

МОТИВИСАЊЕ СТУДЕНАТА

У самом наставном процесу личне особине учесника су од посебног значаја. У првом реду се мисли на заинтересованост учесника, поверење и мотивацију. „Мотивација учесника за наставни предмет представља процес покретања, одржавања и регулисања активности ученика и учења у оквиру школског/наставног предмета.“⁸ Мотивисаност студената у савременим условима зависи од личности наставника и студента, социјалних и породичних услова. Савремени друштвени токови свакодневно стављају на проверу и доводе у питање степен мотивисаности студената. Реформа високог школства и савремени облици наставе треба да подстакну индивидуалну мотивисаност студената. Сталним истраживањем и сагледавањем фактора који утичу на мотивисаност студената обезбедиће се позитиван ток и креативност наставе. Високу спољашњу мотивисаност студената могуће је постићи материјалним наградама (умањење школарине), похвалама и признањима (објављивањем научних радова студената у зборницима и часописима факултета, ангажовањем студената у раду студентских организација), социјалним наградама (бесплатне екскурзије, стипендије за најбоље студенте, бесплатни уџбеници, учешће студената у раду страних кампова и конференција), ангажовање студената на пријемима и другим манифестацијама на факултету.

Предавач својим директним деловањем на студенте, развијајући интерактивни однос, ствара позитивну атмосферу и директно утиче на стварање унутрашње мотивације студената. Већ смо истакли да је личност предавача од

⁷ Влашић, Д., Интернет у настави, Педагошка стварност, 2010; 1-2: 82.

⁸ Брковић А. Д., Петровић-Бјекић Д., Златић, Ј. *Мотивација ученика за наставне предмете*, Психологија, 1998; 31 (1-2): 117.

пресудног значаја. Начин на који предавач предаје и оцењује, тј. вреднује знање студената, степен до којег је студент укључен у наставни процес и награђивање активности и знања су значајни фактори мотивације студената.⁹

Евалуација рада студената на предметима микро и макроекономија мери ангажовање студената на часовима теоријске наставе, присуство и активност на вежбама, израду семинарских радова, проверу знања путем колоквијума и коначан усмени испит. Предавач стиче сазнање о знању и општим погледима студената на друштво и привредна кретања. Предавач је у позицији да студента награди за ангажовање и активност, тј. да вреднује предиспитне обавезе, чиме испит постаје вид квалитетније испитне комуникације.

ЗАКЉУЧАК

На основу спроведене анализе студија економије у склопу реформе високошколског система, закључујемо да су постигнути значајни резултати. Ранија преобимна литература, непостојање интерактивног односа између предавача и студената и двосеместрални систем изучавања предмета није водио рачуна о оптерећењу студената током студија. Студијски програми и наставни садржаји иновирани су и рационализовани у циљу лакшег усвајања знања студената. Значајан допринос реформе представља увођење интерактивне наставе и могућност парцијалног полагања предмета макроекономије и макроекономије. Закључујемо да је реформа допринела комбиновању више метода и облика рада, чиме је омогућено ефикасније и ефективније савладавање предмета, разумевање и трајно знање у конкретним животним ситуацијама.

ЛИТЕРАТУРА

- Брковић, А., Бјекић, Д., Златић, Ј. Мотивација ученика за наставне предмете, Психологија, 1998; 1-2, 115-136.
- Ђорђевић, Д. Микроэкономија – савремени приступ, Висока школа за рачуноводство и берзанско пословање, Београд, 2009.
- Кејнз, М. Општа теорија запослености, камате и новца, Култура, Београд, 1956.
- Комазец, С., Ристић, Ж. Макроекономија – Макроекономске теорије и макроекономска анализа, ЕтноСТИЛ, Београд, 2009.
- Круљ, Р. Наставне методе – регулатори наставног процеса, Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, 2000; 30, 341-350.
- Лунгулов, Б. Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу, Педагошка стварност, Нови Сад, 2009; 3-4, 294-305.
- Ricardo, D. The Principles of political economy and taxation, J. M. Dent & Sons, New York: E. P. Dutton & Co., London, 1937.

⁹ Види више у : Лунгулов, Б., *Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу*, Педагошка стварност, 2009; 56 (3-4, 2009): 294-305.

Smit, A. Istraživanje prirode i uzroka bogatstva naroda, Kultura, Zagreb, 1952.

Влашић, Д. (2010): Интернет у настави, Педагошка стварност, Нови Сад, 2010; 1-2, 82-90.

Врсте и нивои студија (2009) Министарство просвете Републике Србије, <http://www.mpr.gov.rs>, прочитано септембра 2010. године.

Svetlana Ignjatijević, M.A., Novi Sad

IMPACT OF BOLOGNA REFORM OF HIGHER EDUCATION TOWARDS THE METHODOLOGY OF LECTURING MICRO ECONOMY AND MACRO ECONOMY

Summary

The paper deals with the impact of higher education reform, i.e. Bologna reform towards the studies of economics in Serbia. The subject of investigation is the analysis of methodology of lecturing micro economy and macro economy aiming to point out basic intentions, problems of reform implementation and the position of the science of economics. Traditional university lecturing has been discussed as well as the possibility of implementation of modern teaching procedures. The paper starts with the hypothesis that the advancement of the level and quality of student's knowledge in micro and macro economy, and increasing student's interest and motivation are the results of Bologna reform, i.e. reform of the teaching contents and modern methodology in teaching procedure. Strengthening the competitiveness and efficiency of market reform is possible by applying modern knowledge, technology, experience and increasing the efficiency of the higher education system.

Key words: economics, micro and macro economy, reform of higher education, students' motivation

М-р Светлана Игњатијевић Новый Сад

ВЛИЯНИЕ БОЛОЊСКОЙ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МЕТОДОЛОГИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МИКРОЭКОНОМИКИ И МАКРОЭКОНОМИКИ

Резюме

В настоящей работе рассматривается влияние реформы высшего образования, так называемой Болоньской реформы на обучение экономики в вузах

в Сербии. Предметом исследования является анализ методологии преподавания микро и макроэкономики с целью указания на основные намерения, проблемы проведения реформы и положения экономической науки. В работе рассмотрены и традиционный процесс обучения в вузах и возможности применения современных учебных поступков. В работе мы исходим из предположения что улучшение уровня и качества знаний у студентов в области микро и макроэкономики, повышение интереса и мотивации у студентов, являются результатом применения Болоньской реформы, то есть результатом реформированных учебных содержаний и современных методов применяемых в процессе обучения. Усиление конкуренции в хозяйстве и эффективность рыночных реформ, возможно только применяя Современные знания, технологии и опытов и увеличением эффективности системы высшего образования.

Опорные слова: обучение экономики в вузах, микроэкономика и макроэкономика, реформа высшего образования, мотивация у студентов

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Ненад Стојковић
ОШ „Јован Јовановић Змај“
Свилајнац

UDK 321.7:37-057.874
Оригинални научни рад
Примљен: 26. VIII 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 789–807.

РАЗВИЈАЊЕ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

У раду се полази од тезе да су демократске вредности и демократски односи ученика основне школе значајан чинилац демократског мишљења и понашања, као и учешћа у доношењу важних одлука из живота и рада школе. Као значајан корак тог процеса јесте и увођење изборних предмета Верске наставе и Грађанског васпитања у наше школе, чиме се поново отвара питање васпитног деловања у основној школи. Као показатеље демократије испитивали смо дијалог, толеранцију и партиципацију (практиковање демократије) ученика и наставника. По карактеру наше истраживање је експлоративно и ex post facto. Инструменти који су коришћени у истраживању су: упитник за ученике, упитник за наставнике и скица за интервју са директорима и стручним сарадницима. Упитник за ученике, односно наставнике се састоји од скала процена Ликертовог типа. Истраживање је реализовано током априла и маја 2009. године. Узорком су обухваћени ученици 4. и 8. разреда, укупно 336; њихови наставници, њих 137 и 12 директора и стручних сарадника из 6 основних школа са подручја Поморавског округа. Испитиване школе су припадале градском, приградском и сеоском типу. Налази истраживања показују да основна школа има потенцијално добре могућности за развој демократичности и демократског понашања ученика, пре свега кроз практиковање демократских процедура. Резултати су показали да знатно више пажње треба посветити јачању демократских потенцијала школе и ученика кроз деловање свих школских активности. Утврђено је, такође, да наставници нису довољно оспособљени и мотивисани, а сходно томе и успешни у реализацији циљева и задатака демократског васпитања и образовања. У томе се слажу анкетирани наставници, али и представници школске администрације (директори и стручни сарадници).

Кључне речи: основна школа, демократске вредности, демократско мишљење, демократско понашање, партиципација

Увод

Демократија је једна од универзалних категорија људског постојања и заједничког живота. Корени настанка демократије сежу далеко у прошлост у време старе хеленске цивилизације.

Међутим, „дуга су и кривудава путовања демократије низ реку времена“ (Матић, 1993: 201-205). Крајњи циљ није, сигурно, ни брз ни једноставан, а пут до демократије и слободе дуг и неизvestан, али „попут љубави и смрти, истине, лепоте, слободе, и демократија представља једну од вечних тема која привлачи људску мисао и ангажовање“ (Недељковић, 2000: 267). Око ње (демократије) су се отварала кључна питања човекове егзистенције и еманципације: слободе, једнакости, правде, власти и владања, својине и присвајања, општег добра, сукоба интереса и њиховог разрешавања, државе и друштва, појединца и заједнице, политике, економије и културе (исто, 267). Чини се да демократија одувек привлачи људску мисао и ангажовање у трагањима да она заживи и постане начин живота.

Наизглед једноставан, а у суштини је сложен и комплексан задатак да она од идеје постане дело и пракса. Зато је предмет нашег рада концепт васпитања и образовања за демократију и тешкоће које се појављују у структури ове педагошке идеје, као и у практиковању демократије у школи.

Дакле, како и сам Дјуи истиче васпитањем се остварује континуитет у оквиру заједнице. Она се не само одржава преношењем искуства и општењем међу људима, већ се с правом истиче да се његово постојање остварује у процесу преношења искуства и међусобног општења (Дјуи, 1970). Образовање помаже развоју сваког појединца, али и друштва у целини. Жак Делор (1996) истиче да оно није *panacea* – кључ за решавање свих проблема, већ само једно од средстава, које ипак боље од било ког другог, служи хармоничном и истинском развоју човека.

Историјске тековине демократије (правда, толеранција, дијалог, једнакост, слобода...) остале би у великој ризници светске науке само важан „антиквитет“ уколико се не би преносиле на младе нараштаје кроз васпитање и образовање.

У савременом глобалном, грађанском друштву функционисање појединца и друштва захтева образованог, активног и одговорног појединца – *активног грађанина*. У том смислу васпитање и образовање (па и оно за демократију) представља један од темеља савременог друштва, а по неким проценама је испред сировина и природних богатстава (Стојиљковић, 2005).

Један од предуслова образовања за демократију и грађанско друштво, с краја прошлог и почетка овог века, било је и увођење предмета Грађанско васпитање у наше школе. Увођењу предмета Грађанско васпитање у школе у Србији претходила су различита друштвено-политичка збивања у земљи и свету. Нека од тих дешавања су:

- Повећава се број формално демократски уређених друштава.
- Уједињене нације проглашавају период од 1995 до 2004. године за деценију образовања о људским правима.

- Савет Европе 1997. године започиње реализацију пројекта Образовање за демократско друштво.
- Почетком 90-их у нашој земљи се ствара невладин сектор који, у великој мери, промовише програме пројекта за демократско образовање.
- Демократске промене у Србији на изборима крајем 2000. године.

С обзиром на то да образовање треба да буде темељ демократизације друштва, а односи се на стицање знања, вештина и ставова који подржавају вредности слободе, мира, толеранције и равноправности (Ђуришић-Бојановић, 2003: 28), то је инкорпорирање овог програма у наш васпитно-образовни систем био логичан корак.

Међутим, везано за концепцију самог програма Грађанског васпитања, поставља се оправдано питање: у којој мери увођењем овог програма може да се обезбеди образовање за демократију (исто, 28)?

Ђуришић-Бојановић истиче утицај психолошких предиспозиција појединца на развој демократског понашања. С тим у вези она с правом констатује: „Да ли ће већина друштвених односа и процеса заиста бити демократска, не одређује само институционализација демократских начела, или обучавање грађана о демократским принципима, вредностима и процедурама, психолошка димензија појединца, односно психолошке предиспозиције за прихватање, или неприхватање демократских вредности, представљају једнако важан услов стварања демократије“ (Ђуришић-Бојановић, 2004: 3).

Међутим, ако бисмо у потпуности прихватили тезу о психолошким предиспозицијама, онда би образовне могућности биле готово занемарљиве. Суштина образовања за демократију је у садејству ова два фактора деловања (психолошких фактора и социјалног учења). Такође, ако се васпитни рад (морално васпитање, демократско васпитање...) у основној школи добро конципира, правилно усмерава и реализује од стране свих актера васпитно-образовног процеса, онда она (основна школа) пружа реалне могућности да се поставе добри темељи за правилан социјални развој.

Обавезна основна школа поред несумњиве образовне функције има и значајну васпитну функцију. У промењеним друштвеним, економским, социјалним и политичким околностима значајну пажњу поклања демократизацији сопствених улога и свих актера васпитно-образовног процеса.

Дефинисање основних појмова

Демократија у најширем смислу значи владавину народа, државно уређење у којем највишу власт врши цео народ. Бројна су одређења демократије, али ми ћемо овде само илустративно приказати одређење нашег филозофа Михајла Марковића. Он истиче једну веома значајну тезу да „као стил живота још нигде не преовлађује у стварности, дакле, она је идеал који је у цивилизованом човечанству тек у незнатној мери реализован“ (Марковић, 1997: 16).

Према томе, било да се говори о демократији као начину живота (Марковић, 1997), облику заједничког живота (Дјуи, 1970), скупу правила и процедура (Бобио, 1990 и Кин, 1995), средству за остваривање практичних циљева (Аврамовић, 2002), она, несумњиво, представља вредност коју у школи треба неговати, гајити и подстицати. Без ње нема просперитета и напредовања ни појединца, ни друштва у целини.

У нашем раду смо покушали да образложимо научна схватања о демократији кроз најпознатије *теорије демократије* (Канигам, 2003), као и схватања грађанског друштва, које су се до сада показале као најпогодније тло за развој и практиковање демократије, баш из чињенице да су се демократске тековине највише развиле у западним либералним друштвима и политичким системима 19. и 20. века. Због комплексности теме желели смо да укажемо на социолошки аспект проблема васпитања и образовања за демократију.

Даље, у раду смо указали на бројна релевантна истраживања вредности (пре свега у нашој истраживачкој пракси) како би смо што прецизније одредили методологију нашег истраживања предвиђеног овим радом (Петровић, 1973; Рот и Хавелка, 1973; Хавелка и Лазаревић, 1981; Пантић, 1981; Јоксимовић и Васовић, 1990; Јоксимовић, 1991, 1993, 1994, 1998, 2001; Кузмановић, 1986, 1990, 1995; Хавелка, 1990, 1996; Попадић 1990, 1996; Хавелка, 2000, итд.). Дакле, суштина је била да издвојимо оне *вредности* (пре свих демократске) које стоје у основи демократског мишљења и понашања ученика основне школе како би се ова област могла надаље усавршавати и надограђивати.

Из свих релевантних научних промишљања искристалисале су се две, по нашем мишљењу, кључне вредности демократског понашања појединца, а то су *дијалог и толеранција*. Мада се у школским условима не могу пренебрегнути ни неке друге (правда, слобода, једнакост итд.)

Вредности. Паралелно са овом дијалектиком демократских оријентација, *вредности* (мислимо на демократске вредности) представљају један од централних појмова у објашњавању односа између појединца и друштва (Јоксимовић, 1998: 71). Природно је да се у разматрању демократске оријентације (понашања) издвајају два фактора: (1) утицај личности и њених особина на демократско понашање и (2) утицај осталих фактора социјализације на ово понашање (породица, школа, ...), пре свега кроз социјалне односе и практиковање демократских процедура.

Да би се потпуније расветлио проблем развоја демократских вредности, најпре треба размотрити шта се под тим појмом подразумева, односно која су својства демократске личности и како се испољава демократска оријентација (Јоксимовић, 1997: 163).

Вредности имају значајне функције у животу једне особе. Оне чине критеријуме избора и преференција, планирање пожељних циљева и понашања, одређују важност догађаја и спремност на акцију и објашњавају однос појединца и друштва. Кроз вредности свака људска јединка исказује свој однос према природи, друштву и самом себи. „Вредност је термин којим се у свакодневном говору

означава оно што је добро, истинито, лепо, праведно, напредно итд. Вредност је опште име за садржај морала, уметности, права, обичаја, политике и других форми друштвене свести“ (Животић, према Недељковић, 1997: 101).

Неки аутори суштину васпитања за демократију виде у развијању *демократске културе* и формирању *демократске личности* (Јоксимовић и сар., 2002: 39). Као показатеље демократске културе ови аутори наводе толеранцију према различитостима, осећање политичке ефикасности и толерантности, критичко мишљење, познавање демократских процедура, знање о сопственим правима и обавезама. Битне карактеристике демократске личности су: толерантност, праведност, аутономност, одговорност и критичност.

Основне идеје (вредности) око којих треба да се концентрише образовање и васпитање за демократију у школи, јесу оспособљавање и навикавање на *дијалог и толеранцију*. Наравно, не могу се занемарити ни неке друге вредности као што су: слобода, једнакост, правда, људска права, солидарност, плурализам, партиципација, мултикултурализам и мултиетичност, просоцијалне вредности¹.

У тежњи да открију које су особе способне да омогуће функционисање демократије, Липит и Вајт (Бојановић 1998: 81) су навели шест међусобно повезаних вредности које чине психолошко језгро демократије:

- отвореност духа (испољава се у способности да се саслуша гледиште другог и прихвати могућност постојања различитих гледишта),
- прихватање себе и поверење у себе (самопоштовање),
- реализам (поштовање чињеница се прихвата као вредност),
- свест неоптерећена статусним разликама,
- праведност,
- пријатељство.

Бојановић даље истиче да демократске личности прихватају разлике међу људима, толеришу испољавање различитих облика понашања и мишљења, склоне су изналажењу нових могућности и промена, могу да поднесу двосмисленост, неизвесност и несигурност.

Развијање демократских вредности ученика основне школе. Педагошко-психолошка теорија и пракса учила је да живот у савременом демократском друштву није могућ без појединца који има компетенције за живот у неизвесној, променљивој средини, која не тражи само адаптацију, већ и предузимање иницијатива и одговорности.

Иако се различити аспекти демократије пројектују и кроз образовање, оно у чему образовање може да има активну и значајну улогу јесте онај део курикулума који се тиче *вредностно-когнитивне* димензије демократије (Ђуришић-Бојановић, 2008: 55). Дакле, није суштина образовања само у гомилању знања и презентовању вредности већ, и пре свега, у практиковању демократског дијалога за решавање различитих животних ситуација. Човек није издвојена јединка, већ

¹ Овде се пре свега мисли на социјалну одговорност и бригу о другоме као просоцијалне вредности.

социјално биће које је у сталној интеракцији са другим људима. У тој интеракцији настају многобројне тешкоће и сукоби које појединац треба да решава на демократски начин за шта су потребне одређене компетенције.

После породице и предшколских установа где започиње социјализација, основна школа је базични и најважнији темељ институционалног деловања на развој деце јер обухвата узраст интензивног социо-интелектуалног развоја. То је период (7. до 15. године) када се у психу детета, као у воску, урезају најважнији трагови који ће одређивати његово будуће понашање и деловање у друштву. Наравно, као елемент школског деловања је и улога наставника као значајног катализатора социјалног деловања на развој и сазревање ученика.

Курикулум васпитања и образовања за демократију. Курикулум васпитања и образовања за демократију је у различитим деловима света различито конципиран. Негде је интегрисан у оквиру целокупног васпитног система, негде је издвојен као засебна област. Код нас је присутна комбинација ова два начина. Елементи тог курикулума су следећи:

1. Циљеви и принципи васпитања и образовања за демократију
2. Програми васпитања и образовања за демократију²:
 - *Дјуиева филозофија образовања*
 - *Школа као праведна заједница: Л. Колберг*
 - *Обухватни приступ у васпитању карактера: Т. Ликона*
 - *Разјашњавање вредности: Л. Ратс*
 - *Интервентни програм за усвајање социјалкогнитивних проблема: Соломон и сар.*
 - *Образовање за људска права: И. Лејдор*
 - *Ненасилно решавање конфликта: М. Розенберг...*
3. Методе и средства васпитања и образовања за демократију.
4. Садржаји васпитања и образовања за демократију одређени су Законом о основама система образовања и васпитања.

Методологија истраживања

Проблем нашег истраживања је био фокусиран у два правца:

- (1) Услови који погодују развоју демократских вредности ученика у основној школи,
- (2) Социјално понашање предавача-наставника.

Предмет истраживања је утврђивање улоге основне школе у развоју демократских вредности ученика.

Варијабле истраживања :

- (1) дијалог (кроз прихватање плуралитета идеја): Кључна психолошка одредница демократског функционисања појединца је прихватање плуралитета идеја. „То је способност појединца да разматра различиту аргументацију унутар контроверз-

² Ово су само неки од најпознатијих програма, коришћених у свету, за развој моралних (демократских) потенцијала младих.

них тема, да прихвата постојање различитих идеја у расправи као и различитих објашњења“ (Ђуришић-Бојановић, 2005: 88). Дакле, то је способност појединца да прихвати разлике између људи и њихових уверења.

(2) толеранција (ауторитарност, праведност и социјална дистанца према различитостима): Ауторитарност је „принцип слепог поштовања ауторитета, као супротност индивидуалној слободи мишљења и активности“ (Encyclopedia Britannica, 1994-2000). Социјална дистанца према различитостима означава „степен блискости, присности, односно психолошке удаљености и аверзије у односу према појединцима, групама, институцијама, вредностима“ (Педагошка енциклопедија, 1989: 136).

(3) практиковање демократије кроз партиципацију (учешће у одлучивању у доношењу одлука).

Истраживање је имало за циљ да се утврди степен испољавања демократског понашања ученика основне школе кроз познавање и практиковање демократских вредности и учешће у демократским процедурама.

Хипотеза истраживања (општа): постоји значајна повезаност педагошких потенцијала школе и развоја демократских вредности ученика.

Актуелност истраживања:

- узраст ученика: 4. и 8. разред основне школе и
- деловање изборних предмета Верска настава и Грађанско васпитање на развој демократских вредности ученика.

Метод. Истраживање је пројектовано као теоријско-емпиријска студија уз дескрипцију стварног стања демократије у нашим основним школама (ex post facto).

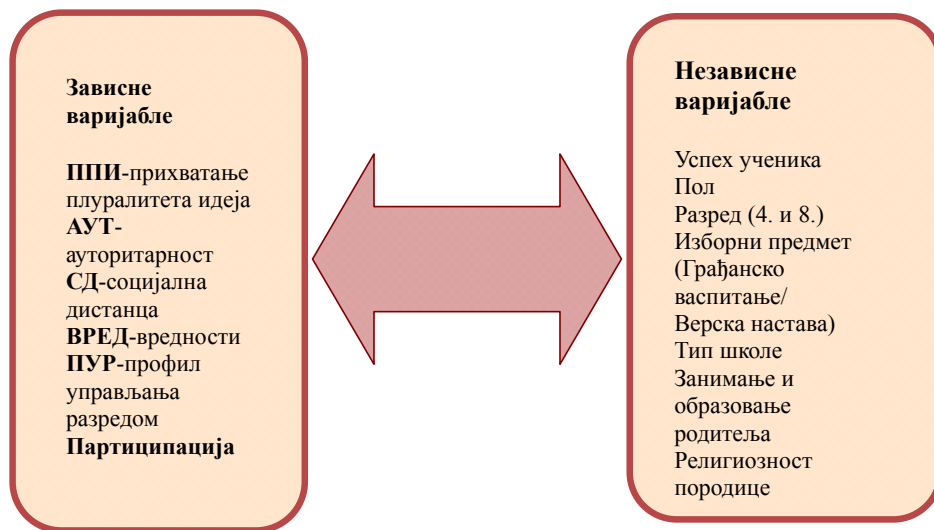
Инструменти. У истраживању су коришћени следећи инструменти: Упитник за ученике (4. и 8. разред), упитник за наставнике, скица (подсетник) за вођење интервјуа са директорима и стручним сарадницима. Скале које су коришћене у упитницима су Ликертовог типа са пет понуђених одговора.

Узорак истраживања: Истраживање је обављено током априла и маја 2009. године, а узорком је обухваћено 336 ученика (4. и 8. разред), 137 наставника и 12 директора и стручних сарадника основних школа Поморавског округа.

Резултати истраживања

Истраживање у оквиру овог рада обухватило је ставове ученика, наставника, директора и стручних сарадника основних школа о стању демократије у њиховим школама, односно стратегијама за развој демократије.

Ставови ученика према демократији. Варијабле (зависне и независне) којима је мерен развој демократије ученика у основним школама се схематски може овако приказати:



Испитујући однос успеха ученика и задовољства школом са показатељима демократије утврђено је да бољи ученици имају мању социјалну дистанцу према различитостима и развијеније демократске вредности. Када се ради о задовољству школом треба истаћи да оно представља значајан мотивациони елемент. Позитивнији однос према школи условљава веће истицање вредности. Истовремено задовољство школом и позитивнији однос значи теже прихватање плуралитета идеја, већу ауторитарност и инсистирање на строжијем профилу управљања разредом.

Што се тиче утицаја полних разлика ученика и показатеља демократије добијени резултати указују на чињеницу да су девојчице толерантније од дечака у односима са својим вршњацима, тј. понашају се у складу са демократским вредностима, што је у сагласности са досадашњим налазима о већој социјалној зрелости девојчица на узрасту основне школе.

У оквиру реализованог истраживања испитивани су ставови ученика четвртог и осмог разреда основне школе према демократији. Добијени резултати показују да су већи скорови ученика 8. разреда на свим варијаблама осим на вредностима. Вредности почињу раније да се формирају и делују на понашање ученика. Просоцијално понашање ученика (вредности) почиње да се формира већ у предшколском периоду (Крњајић, 2001). На старијем узрасту ученика постоје и други социјални чиниоци који делују на вредности и вредносне оријентације (вршњаци, медији, интернет, религија...), дакле, шири се спектар утицаја социјалних чинилаца (Јоксимовић, 1991...).

Почетна замисао нашег истраживања била је да утврдимо да ли постоји утицај изборних предмета (Верска настава и Грађанско васпитање) на развој демократских вредности ученика, пошто се они у основној школи реализују у току јед-

ног образовног циклуса (осам година). Међутим, нису утврђене статистички значајне разлике између ова два изборна предмета и показатеља демократије. Овакви резултати наше закључке усмеравају у два логична, али дијаметрално супротна закључка: оба изборна предмета доприносе развоју демократије и демократских вредности и понашања ученика (што је и била наша почетна замисао) или оба изборна предмета не доприносе развоју наведених показатеља демократије.

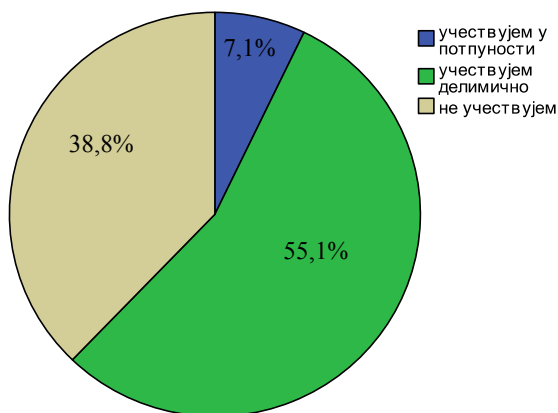
Што се тиче типа школе (градски, приградски и сеоски), такође, нису утврђене статистички значајне разлике на показатељима демократије.

Тестирање варијабле занимање и образовање родитеља са показатељима демократије показало нам је следеће: занимање оца није дало статистички значајне разлике, док социо-економски статус мајке значајно доприноси демократичности деце. То је нарочито изражено у мањој ауторитарности и социјалној дистанци према различитостима, као и демократичнијем профилу управљања разредом. Дакле, ови подаци потврђују налазе досадашњих истраживања о већој улози мајки на васпитање деце. Када говоримо о образовању родитеља резултати показују да што је виши ниво образовања родитеља то су виши скорови на свим варијаблама, осим на вредностима.

Нека наша истраживања (Пешић и сар., 1999) указују да је партиципација значајан елеменат практиковања демократије. Без практичног учешћа ученика у одлучивању у школи не може се говорити о демократији. У жељи да утврдимо учешће ученика основне школе у одлучивању дошли смо до података да ученици „делимично“ учествују или „не учествују“ у одлучивању у школи, график 1.

Трагајући за одговорима о чему би ученици одлучивали, а о чему сада одлучују, дошли смо до следећих закључака: 1/5 ученика нема изражену жељу о чему би желала да одлучује, док би 1/5 желела да одлучује о настави, а нешто више од 1/5 о понашању у школи; оно у чему ученици сада одлучују су избор секција (око 1/3 испитаних), забаве (око 1/3), док преостали проценат припада свему осталом (уређење учионица, распоред седења, закључивање оцена итд.).

График 1: Учешће ученика у одлучивању у школи



Један од најзначајнијих елемената ученичке партиципације су дечја права и обавезе. О овој проблематици се доста расправљало у претходном периоду (од 90-тих година прошлог века), али се није много постигло ни у познавању ни у примени дечјих права и обавеза. То потврђују и резултати нашег истраживања, табела 1 и 2.

Табела 1: Табела избора најважнијих дечјих права по мишљењу деце

Избор дечјих права N=336		Ранг 1.		Ранг 2.		Ранг 3.	
		f	%	f	%	f	%
	без одговора	95	28,3	127	37,8	163	48,5
	право на живот	85	25,3	106	31,5	88	26,2
	недискриминација	4	1,2	11	3,3	11	3,3
	интерес детета	114	33,9	64	19,0	61	18,2
	партиципација	38	11,3	28	8,3	13	3,9

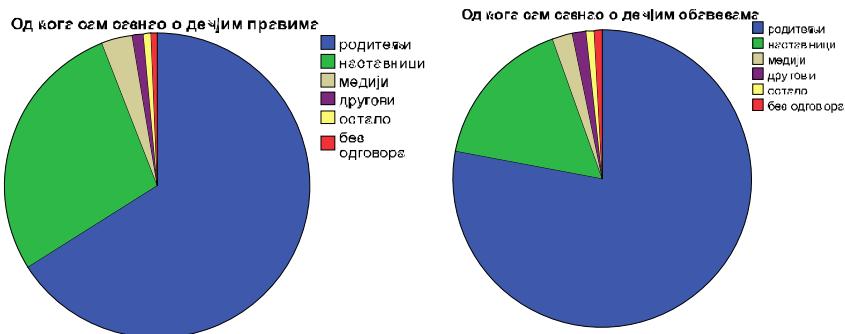
Табела 2: Табела избора најважнијих дечјих обавеза по мишљењу деце

Избор дечјих обавеза N=336		Ранг 1.		Ранг 2.		Ранг 3.	
		f	%	f	%	f	%
	без одговора	92	27,4	183	54,5	237	70,5
	ђачке и кућне обавезе	204	60,7	29	8,6	32	9,5
	поштовање права других	35	10,4	113	33,6	33	9,8
	очување здравља	-	-	1	.3	8	2,4
	лепо понашање	4	1,2	8	2,4	22	6,5
	чување природе	1	0,3	1	.3	3	.9
	поштовање државе	-	-	1	.3	1	.3

На захтев да деца наведу по три дечја права и обавезе које сматрају најважнијим, може се уочити врло скромно познавање њихових права и обавеза. Велики проценат испитаних ученика остао је без одговора, одн. није навео три права и три обавезе. О каквој се онда партиципацији може говорити ако деца ни не познају сопствена права и обавезе у школи.

Врло су забрињавајући и показатељи о томе *шта школе чине* по питању дечјих права и обавеза. На питање од кога су сазнали о дечјим правима и обавезама, ученици у великом броју истичу да су родитељи ти који су деци пружили највише знања о дечјим правима и обавезама, **график 2**. Податак је у најмању руку алармантан.

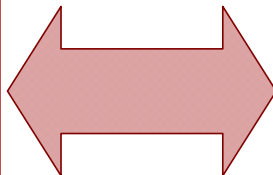
График 2: Од кога сам сазнао о дечјим правима и обавезама



Једна од значајних демократских вредности ученика је и *изражавање сопственог мишљења*. На основу података које смо добили испитујући ставове ученика четвртог и осмог разреда могли су се извести следећи закључци: бољи ученици слабије изражавају своје мишљење, највероватније из чињенице да се они више усредсређују на образовни сегмент и свој успех; изборни предмет Грађанско васпитање позитивније доприноси изражавању мишљења ученика, пре свега због садржаја који то омогућавају, али и због саме концепције и начина реализације овог предмета; ученици осмог разреда боље изражавају своје мишљење, што је очекивано и у складу са развојним карактеристикама деце овог узраста; исто тако, ученици сеоских и приградских школа истакли су да боље изражавају своје мишљење у школи што се може приписати чињеници да су социјални односи у мањим школама, какве су сеоске и приградске, подстицајнији и продуктивнији за развој вредности слободног изражавања мишљења; нису утврђене разлике у изражавању мишљења између дечака и девојчица.

Зависне варијабле:

Клима у школи
Спремност да се одговори на захтеве ученика
Подстицајност школских активности (наставних, изборних и факултативних)
Учесталост коришћења васпитних средстава
Методе васпитања
Демократске вредности
ПУР-профил управљања разредом



Независне варијабле:

Године живота
Радни стаж
Пол наставника
Реализација изборног предмета Грађанско васпитање
Стручна спрема
Тип школе
Предметна/разредна настава

Ставови наставника према демократији. У сагледавању ставова наставника по питању развоја демократије у школама постављене су следеће варијабле:

Поредећи податке о *старости (животне доби), радног стажа и задовољства школом* са показатељима демократије дошли смо до интересантних података. Старији наставници сматрају да школске активности ($r = -.188, p < 0.05$) слабије доприносе развоју демократије. Што се тиче радног стажа није утврђена статистичка значајност његовог деловања на показатеље демократије. Задовољство школом, као значајно мотивационо средство поступања наставника, оно доприноси бољој школској клими ($r = .538, p < 0.01$), већем доприносу школских активности ($r = .262, p < 0.01$) и вредности ($r = .190, p < 0.05$) развоју демократије, као и чешће коришћење адекватних (демократичнијих) метода васпитања ($r = -.277, p < 0.01$) – више задовољство значи мање скорове на методама. Према структури питања и начину бодовања одговора на скали, мањи скорови значе чешће коришћење васпитних метода.

Када се говори о *полним разликама* наставника, мушки припадници наставничке популације већи значај придају школској клими ($t = 2.252, df = 135, sig. = .001$), што је у складу са налазима (Јоксимовић, 2005; Лалић, 2005), док женски припадници наставничке популације већи значај придају методама васпитања ($t = -1.987, df = 135, sig. = .049$) и профилу (начину) управљања разредом ($t = -2.098, df = 135, sig. = .038$).

У оквиру истраживања желели смо да чујемо ставове *наставника који реализују Грађанско васпитање*. На основу добијених података може се уочити боља демократска оријентисаност наставника који реализују програм грађанског васпитања у односу на остале у то у следећим показатељима: спремности да се одговори на захтеве ученика ($t = -2.231, df = 135, sig. = .027$) и профилу (начину) управљања разредом ($t = -3.132, df = 135, sig. = .002$). Разлог оваквих разлика се, највероватније, може приписати бољој обучености наставника кроз бројне семинаре о комуникацији, ненасилном решавању сукоба, стратегијама управљања групом итд.

Што се тиче *стручне спреме* наставника утврђено је да она није од утицаја на показатеље демократије. Дакле, стручна спрема наставника није од значаја за ову проблематику, већ, пре свега, личне особине и способности наставника.

Тип школе у којој наставници раде је показао значајније статистичке разлике код школске климе ($F = 13.834, df = 2, sig. = .000$), подстицајности школских активности ($F = 4.136, df = 2, sig. = .018$) и методама васпитног рада ($F = 3.890, df = 2, sig. = .023$) у корист сеоских и приградских школа. Дакле, у мањим школама, какве су сеоске и приградске, владају бољи (приснији) социјални односи, што су и до сада показала бројна истраживања.

Проучавајући ставове *наставника разредне/предметне наставе* и показатеља демократије утврђено је да разлике постоје између ове две категорије наставника и то код развоја демократских вредности ($F = 2.197, df = 4, sig. = .073$) и профила управљања разредом ($F = 5.107, df = 4, sig. = .001$). Чињеница да учитељ (наставник/професор разредне наставе) истовремено обавља две улоге: педагош-

ки руководиоца одељења и предметни наставник, чиме се његова улога ојачава, а истовремено стварају топлији, срдачнији и емпатичнији односи на релацији ученик-наставник. Такви односи стварају бољу одељењску климу, а она пак доприноси кооперативнијем односу у учењу чиме се доприноси развоју демократских вредности ученика што је потврђено радовима многих наших аутора (Јоксимовић, 2005; Лалић, 2005; Шевкушић, 2006). На основу добијених података јасно се може уочити боља педагошка оспособљеност наставника/професора разредне наставе у односу на њихове колеге из предметне наставе.

Када говоримо о односу *наставника према ученичкој партиципацији* оно што се јасно може уочити, везано за ставове наставника, по питању ученичке партиципације јесте чињеница да наставници високо рангирају оне области које их се директно не дотичу, осим кажњавања и награђивања које су на првом месту. Остале области које се више односе на неке личне и професионалне компетенције наставника су веома ниско рангиране на скали од 1 до 10 („квалитет наставе“ /ранг VII/ и „рад наставника“ /ранг IX/), табела 3.

Постоје педагошки потенцијали за остваривање партиципације ученика основне школе, али она још није у потпуности заживела док год се оба партнера педагошког процеса (ученици и наставници) не нађу у улози партнера васпитног процеса и не промене своје традиционалне улоге.

Сазнања о *досадашњем доприносу* наставника на плану развијања демократских вредности ученика основне школе говоре да се, према мишљењу наставника, најуспешније на том плану показало „уважавање личности ученика“. Успешно на плану развијања демократских односа наставника и ученика се показало „међусобно уважавање и поштовање личности ученика и наставника“. Најважније на плану развијања пожељних демократских вредности ученика је „вежбање демократије“, док најнеповољнији утицај има „кршење правила, отуђеност ученика и наставника, мас-медији“. Међутим, по свим овим категоријама више од 1/5 наставника није дало никакав одговор што нам указује да поседују мала или никаква знања из ове области.

У оквиру истраживања наставници су имали задатак да оцене како су *оспособљени, мотивисани и успешни* на плану развијања демократских вредности ученика основне школе. На основу њихове процене може се закључити да је 2/3 анкетираних „мало“ или „нимало“ оспособљено и мотивисано за обављање овог значајног васпитног деловања. Ово је алармантан податак који говори да се још много тога мора урадити на плану оспособљавања наставника за успешно обављање васпитне функције у школи, а не само образовне, што је до сада био случај.

Табела 3: Рангови области партиципације ученика по мишљењу наставника

N=137	ранг I		ранг II		ранг III		ранг IV		ранг V		ранг VI		ранг VII		ранг VIII		ранг IX		ранг X	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	10	7,3	13	9,5	13	9,5	18	13,1	4	2,9	6	4,4	3	2,2	60	43,8	6	4,4		
2.	13	9,5	19	13,9	5	3,6	19	13,9	18	13,1	18	13,1	7	5,1	11	8,0	16	11,7	12	8,8
3.	10	7,3	14	10,2	14	10,2	13	9,5	17	12,4	27	19,7	9	6,6	11	8,0	14	10,2	8	5,8
4.	7	5,1	14	10,2	18	13,1	7	5,1	6	4,4	25	18,2	23	16,8	13	9,5	11	8,0	13	9,5
5.	11	8,0	21	15,3	12	8,8	9	6,6	17	12,4	10	7,3	20	14,6	16	11,7	5	3,6	16	11,7
6.	8	5,8	14	10,2	13	9,5	15	10,9	8	5,8	20	14,6	20	14,6	14	10,2	10	7,3	15	10,9
7.	7	5,1	12	8,8	17	12,4	8	5,8	17	12,4	15	10,9	18	13,1	23	16,8	3	2,2	17	12,4
8.	14	10,2	15	10,9	15	10,9	16	11,7	19	13,9	7	5,1	21	15,3	10	7,3	3	2,2	18	13,1
9.	15	10,9	9	6,6	9	6,6	24	17,5	14	10,2	7	5,1	9	6,6	19	13,9	11	8,0	19	13,9
10.	42	30,7	6	4,4	21	15,3	8	5,8	17	12,4	2	1,5	7	5,1	17	12,4	4	2,9	13	9,5

Легенда: Области партиципације ученика

1. Рад наставника
2. Уређење учионица
3. С ким седе у клупи
4. Квалитет наставе
5. Одлуке везане за школу
6. Организација забаве
7. Екскурзије
8. Облације ученика
9. Одлуке о одељењу
10. Кажњавање и награђивање ученика

Када се говори о проценама наставника о доприносу појединих *школских активности, средстава и метода васпитања*, ситуација је следећа: (1) школске активности које најбоље доприносе развоју демократије код ученика основне школе су: одељењска заједница ученика, целокупни васпитни рад и слободне ученичке активности (најниже вреднују допринос Верске наставе); (2) васпитна средства која најбоље доприносе развоју демократије су: знања и чињенице, поуке, савети и упозорења и одобравање и подстицање речима; (3) методе васпитања које подстицајно делују на развој демократских вредности ученика по мишљењу већине наставника су: подстицање и вежбање и навикавање.

Ставови директора и стручних сарадника према демократији. Ставови директора и стручних сарадника су у многим сегментима сагласни са ставовима ученика и наставника који су анкетирани у нашем истраживању. Ставови директора и стручних сарадника могу се сажето овако изразити:

- Слаба заинтересованост ученика за демократију;
- Недовољна припремљеност ученика за партиципацију;
- Лоша оспособљеност наставника за развијање демократије и демократских вредности;
- Вредности за које се залажу су: *толеранција, једнакост, праведност, неагресивност, сарадња и уважавање различитости.*
- Видови демократског васпитања ученика које они сматрају погодним за развој демократских вредности ученика су: *Грађанско васпитање, Бачки парламент, дијалог и сарадња, као и поштовање правила.*

Педагошке импликације за наставну праксу. Развијање демократије и демократских вредности у основној школи није ни лак ни једноставан процес из најмање три разлога: због узраста на коме се рад у основној школи обавља и специфичности система образовања и васпитања који је у основи више образовни, него васпитни и сложености остваривања овог циља, друштвеног контекста, неразвијене свести о томе, као и недостатка добрих педагошких програма. Међутим, улога школе, а пре свега наставника у систематском васпитању и образовању за демократију је готово незаобилазна. У том смислу педагошке импликације овог сложеног процеса иду у два правца: дугорочном и краткорочном правцу.

Дугорочнији правац је како створити кључне компетенције наставника за ову област? Најважнији допринос томе могу бити наставнички факултети на којима треба створити простор да се млади наставници теоријски и практично обуче из области моралног, социјалног и демократског развоја, да најмање један семестар проведу едукујући се из ове области, а не само као тема неке од педагошких или психолошких дисциплина.

Краткорочни правац јесте у стратегијама којима треба санирати и ојачати досадашње и постојеће компетенције наставног кадра за интензивирање њиховог васпитног деловања и у области демократског образовања и васпитања. Сматрамо да се он најбоље може остварити кроз пет кључних области: (1) Јачање разредне дисциплине (2) Кооперативна реинтеграција социјално проблематич-

них или одбачених ученика (3) Јачење досадашње улоге одељењске заједнице и Грађанског васпитања (4) Истинска партиципација и (5) Подршка управа школа, локалних самоуправа и Министарства просвете.

Овим радом покушали смо да изложимо најзначајнија сазнања из области васпитања и образовања за демократију, да вредности (а не стереотипи) постану значајни циљеви васпитног деловања, како би исте побољшали и усавршили. „Људска права, култура и демократска култура се не шире као грип! Није природно, урођено, сматрати људске јединке равноправним или изјављивати да сви треба да суделују у успостављању владавине закона, да је слобода највеће добро човеченства, а отвореност према другима основни услов за њено постојање“ (Одижије, 2006: 107).

Литература

- Аврамовић, З. (2002а): *Изазови демократије*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бобио, Н. (1990): *Будућност демократије*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Бојановић, Р. (1998): *Психологија међуљудских односа*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање - скривена ризница*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Дјуи, Џ. (1970): *Васпитање и демократија*. Цетиње: Обод.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2003): Увођење предмета грађанско васпитање; у С. Јоксимовић (прир.) (2003): *Верска настава и грађанско васпитање* (28-44). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2004): *Снага ега и прихватање плуралитета идеја* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2005): Зашто плурализам у образовању; у С. Јоксимовић (прир.): *Васпитање младих за демократију* (71-93). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2008): Психолошке предиспозиције наставника за подстицање плуралистичког когнитивног стила у настави, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Год. 40, бр. 1 (54-69). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С. и М. Васовић (1990): *Психолошке основе човекољубља*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Јоксимовић, С. (1991): Развој просоцијалне оријентације ученика, *Зборник 23 Института за педагошка истраживања* (69-93). Београд: Просвета.
- Јоксимовић, С. (1997): Развој демократских вредности у школи; у З. Аврамовић (прир.): *Демократија, васпитање, личност* (163-174). Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Јоксимовић, С. (1998): Карактеристике личности и демократска оријентација адолесцената, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30 (71-82). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Канингам, Ф. (2003): *Теорије демократије*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Кин, Џ. (1995): *Медији и демократија*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Крњајић, С. (2001): Социјална интеракција и когнитивни развој, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (170-189). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кузмановић, Б. (1990): Вредносне оријентације ученика на завршетку основног образовања, *Настава и васпитање*, XXXIX, бр. 4-5, 277-297.
- Марковић, М. (1997): Култивисање за демократију; у З. Аврамовић (прир.): *Демократија, васпитање, личност* (11-20). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Матић, М. (1993): Демократија; у *Енциклопедија политичке културе* (201-205). Београд: Савремена администрација.
- Недељковић, М. (1997): *Време промена и образовање*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Недељковић, М. (2000): *Демократизација школе као модел образовања и васпитања за дијалог и толеранцију*, *Настава и васпитање*, XXXVIII, бр. 3-4, 267-277.
- Пантић, Д. (1981): *Вредносне оријентације младих у Србији*. Београд: Издавачко-истраживачки центар ССО Србије.
- Педагошка енциклопедија* (1989): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Загреб: Школска књига; Сарајево: Свјетлост; Титоград: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Петровић, М. (1976): Вредносне оријентације омладине и васпитање, *Зборник 9 Института за педагошка истраживања* (231-246). Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Рот, Н. и Н. Хавелка (1973): *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*. Београд: Институт за психологију и Институт друштвених наука.
- Стојиљковић, С. (2005): Васпитно-образовни циљеви и аутономија личности; у С. Јоксимовић (прир.): *Васпитање младих за демократију* (112-128). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Хавелка, Н. (1998б): Вредносне оријентације адолесцената: вредности и свест о себи, *Настава и васпитање*, XLVII, бр. 5, 803-825.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Nenad Stojković, M.A., Svilajnac

DEVELOPMENT OF DEMOCRATIC VALUES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary

The paper starts with the thesis that democratic values and relations of primary school pupils are important factor of democratic thinking and behavior, as well as the participation in making important decisions in life and work of school. An important part of this process is implementation of optional school subjects *Religious Education* and *Civic Education* in our schools which re-opens the issue of upbringing impact in primary school. As indicators of democracy, we examined the dialogue, tolerance and participation (the practice of democracy) of students and teachers. The character of our research is exploratory and *ex post facto*. The applied instruments in the research are questionnaire for pupils, questionnaire for teachers and an outline of the interview with headmasters and specialists. The questionnaire for pupils and teachers comprise the Likert Scale. The research was carried out in April and May 2009. The sample comprises pupils in the fourth and eighth form of primary school, total 336, their teachers, 137, and 12 headmasters and specialists from six primary schools in Morava River Basin District. The investigated schools belong to urban, suburban and rural type. The findings prove that primary school has potentially good opportunities for the development of democracy and pupils' democratic behavior, primarily through the practice of democratic procedures. The results show that much more attention should be paid to strengthening the democratic potential of schools and students through the performance of all school activities. Furthermore, it is proved that teachers are insufficiently trained and motivated and thus successful in achievement of the objectives and tasks of democratic upbringing and education. The surveyed teachers and representatives of school administration (headmasters and specialists) agree on this issue.

Key words: primary school, democratic values, democratic opinion, democratic behavior, participation

М-р Ненад Стойкович Свилайнац

РАЗВИТИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе автор исходит из предположения, что демократические ценности и демократические отношения среди учеников в восьмилетней школе, являются важным фактором демократического мышления и поведения,

как и их учасћа у пријетии важних решенија у жиэни и у раду школе. Важним шагом у овом процесу јавља се увођење факултативов Вериученија и Гражданског васпитања у наше школе, а это касается вопроса воспитательной деятельности в школе. Как показатели демократии мы исследовали диалог, уступчивость и участие учителей и учеников в применении демократии. По своему характеру наше исследование обозримое и *ex post facto*. Инструменты использованные в исследовании следующие: анкетный лист для учеников, анкетный лист для учителей, интервью с директорами и специальными сотрудниками. Анкеты для учеников и учителей содержат шкалы оценки типа Ликерта. Исследование проведено в течение апреля и мая 2009 года. В исследовании участвовали ученики четвёртого и восьмого классов, всего 336; их учителя 137; 12 директоров и сотрудников в школе из 6 начальных школ с территории Поморавского округа. Исследуемые школы принадлежат городскому, пригородному и сельскому типам. Результаты исследования показывают что в восьмилетних школах существуют хорошие возможности для развития демократичности и демократического поведения учеников, прежде всего через проведение демократических процедур. Результаты тоже показали, что намного больше внимания нужно уделить улучшению демократических потенциалов в школе, и у учеников через все школьные активности. Результаты также показали, что учителя недостаточно подготовлены и мотивированы, а поэтому недостаточно успешны в реализации целей и задач демократического воспитания и образования. В этом согласны и анкетированные учителя и представители школьной администрации /директора и сотрудники/.

Опорные слова: начальная школа, демократические ценности, демократическое мышление, демократическое поведение, участие в работе

Мр Катица Дармановић
Гимназија „Исидора Секулић“
Нови Сад

UDK 821.163.41.09-3 Ćosić D.
Стручни чланак
Примљен: 11. XI 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 808–812.

ПРЕРОВСКИ КОМПЛЕКС У ЋОСИЋЕВОМ РОМАНУ *КОРЕНИ*

Резиме

Комплексном проблему преровског у Ћосићевом роману приступа се са позиција семиотичког и структуралистичког становишта који обраћају посебну пажњу на моделативну и семантичку артикулацију простора. Помоћу просторних ознака писац детерминише поступке јунака и њихов карактер, усложњава структуру односа међу ликовима и имплицитно исказује степен важности везе са местом радње (Прерово) у роману. Митска матрица и архетипски обрасци указују на нове нивое значења који се налазе у делу. Различита семантичка наслојавања омогућавају да се кроз призму преровског и преровитине сагледа романескни опус Добрице Ћосића.

Кључне речи: просторне ознаке, преровски комплекс, митологија, архетип

У књижевној критици *Корени* су процењивани и оцењивани са различитих методолошких аспеката који показују инвентивност и свевременост овог дела. Један од могућих приступа нуди нам се у домену митског и архетипског, што овај роман у великој мери поседује. Митска матрица у *Коренима* имплицитно припада области словенске митологије.

Просторна знаковност је, по мишљењу Лотмана, једна од најзначајнијих компоненти дела која га детерминише далеко боље и више него што у први мах може изгледати. „Као основна културна категорија, простор је уписан у саму матрицу културе, у онај – дакле – унутрашњи регулативни систем којим култура организује себе саму. У том својству, појам простора мора бити уграђен у све темељне културне вредности и у све појединачне моделативне системе.“¹

¹ Мирјана Детелић: *Митски простор и етика*, стр. 12.

Сви јунаци у *Коренима* носе у својој „биографији“ просторну одредницу – Прерово. У односу на то колико су спремни да прихвате (или не прихвате) перовско као део свог бића, то одређење простором, јунаци се распоређују по замишљеним концентричним круговима значења у односу на то мало село, негде на обали Мораве. Лотман и Успенски дају одреднице митског простора: то је мали, ограничен простор који има „колажни“ карактер и моћ да моделује друге, непросторне односе. Све ове одлике налазе се у одредници Прерова: мало село које се налази у близини архетипски јасно обележене матрице (река Морава), има јасно изражену снагу да моделује друге, непросторне односе и управо је то структурна карактеристика по којој су *Корени* препознатљиви. Простор се усложњава у свести читаоца и помоћу њега се откривају нова значења ликова.

Лик који отвара и затвара причу у *Коренима*, Никола, случајно долази у Прерово и остаје у њему више од деценије. Писац нас лагано води од једног до другог слоја Николиног лика који се, ишчитани у митолошком кључу, стапају у архетипски образац који наша свест препознаје кроз „колективно несвесно“. Прешавши реку он је изазвао дивљење и отворио простор за стварање најразличитијих прича и легенди: „*Још истог дана утврдише за мене што сам ноћу први прешао преко младог леда на Морави, давио се и спасао, да нисам из Прерова. Ја не кријем да нисам. Нисам ни зато што, како и сами рекоше, једино срце крупније од дулека или лавеза за петама могу по првом леду да споје две обале. И оплетоше око мене свакојаке приче, тајне и нагађања...*“² Овај Николин исказ о томе шта Преровци кажу за свој простор, проблематизује тумачење и разумевање бинарне опозиције своје – туђе, а то је један од најзначајнијих семиотичких бинарних парова. Интегришући се у туђ простор, Николин лик изазива знатижељу, али и страх – о њему се причају најразличитије приче и он се помоћу позиције коју има у кући Аћима Катића, отвара читаоцу као лик са великим семантичким потенцијалом: ни слуга ни господар, он је пословима које обавља за Аћима одредио свој положај. Спава испод Симкине и Ђорђеове собе, у подруму, као кућна змија, и има заштитничку улогу. У свим критичним тренуцима у роману, Никола је поред ликова из куће Катића. Он је алтер его Аћимов, његов анђео чувар, али и нечиста савест. Николином руком Аћим се ослобађао својих противника. Иако не припада том простору, он битно одређује судбине многих Преровчана.

Аћимово име је синоним за Прерово: нераскидиво везан за овај простор, Аћимов лик ураћа у полифоничан простор и својом везом са њим моделује друге ликове, на првом месту ликове Ђорђа и Вукашина. Својим именом и делима Аћим допуњава просторну одредницу коју би његови синови да пониште или забораве. Ђорђе се ужасава простора на којем га препознају као Аћимовог сина, јер је и он у потрази за сопственим идентитетом желео да се упише у матрицу простора са препознатљивим предзнаком.

За Ђорђа се не везује јака семантичка веза са Преровом највероватније зато што овај лик нема изражену тенденцију ка удаљавању од места у којем живи. Степен препознавања перовског испољио се далеко више у Вукашиновом лику,

² Добрица Ћосић: *Корени*, стр. 7.

јер је он напушта Прерово – најпре не добровољно, када га отац шаље у Паланку на школовање, а затим без великог противљења наставља школовање у Паризу, у којем ће се семантичко поље преровштине сукобити са европском просторном полифонијом простора и променити Вукашина толико да почиње да се стиди свог порекла и сељачког одела.

Симболички потенцијал преровског и преровштине Ћосић је семантички згуснуто приказао у Аћимовом млађем сину, Вукашину, који бије битку (не само у *Коренима*) искорењивања и гушења свега што је везано за преровски комплекс. Бежање од Прерова у Вукашину изазива немоћ, мучнину и страх од онога пред чиме ће се наћи, неминовно, незаштићен очевим ауторитетом и љубављу. Додир са завичајем мути Вукашинове мисли које су прилично јасне биле тамо, у Паризу. Невероватна снага преровске земље „*што још стругуће по жилама*“, доводи у питање његове одлуке и ствара од ње табуисану причу коју не жели да исприча ни Олги ни деци.

Преровско као мотив везе и раскида најјаче се показује у односу Вукашина и Аћима. „*Једно смо ја и он. Срасли и неодвојиви. Бесмислено је све то бежање и тргање. И моје и његово. Зар ја не могу да будем ништа друго до оно што сам по рођењу? Хајдучки син.*“³ Просторни комплекс преточио се у семантички показатељ разлаза Вукашина и оца. Аћим је желео да Вукашин и у Европи буде Преровац, а Вукашин се застидео очеве жеље и бацио своје одело у Сену. Мука одвајања од оца која се прелива у значењско поље преровског, показује шта све полифониčnost простора може да учини у делу.

Литература

- Детелић 1992 - Мирјана Детелић, *Митски простор и епика*, Београд 1992.
 Детелић 1996 - Мирјана Детелић, *Урок и невеста. Поетика епске формуле*, Београд 1996.
 Иванов-Топоров 1975 - В. В. Иванов-В. Н. Топоров, *Неке типолошке ознаке о старом словенском систему религије*, Трећи програм, лето 1975.
 Ковачевић 1985 - Иван Ковачевић, *Семиологија ритуала*, Београд 1985.
 Колингвуд 1986 - Робин Колингвуд, *Идеја историје*, Сарајево 1986.
 Кулишић-Петровић-Пантелић 1998 - Ш. Кулишић- П. Ж. Петровић-Н. Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд 1998.
 Лич 1983 - Едмунд Лич, *Култура и комуникација. Логика повезивања симбола. Увод у примену структуралистичке анализе у социјалној антропологији*, Београд 1983.
 Лотман 1976 - Јуриј Лотман, *Структура уметничког текста*, Београд 1976.
 Лотман-Успенски 1979 - Јуриј Лотман- Борис Успенски, *Мит - име - култура*, Трећи програм, лето 1979.
 Мелетински б. г. - Е. Мелетински, *Поетика мита*, Београд б. г.

³ Добрица Ћосић: *Корени*, стр. 188.

- Мелетински 1982 - Е. Мелетински, *Питање примене структурно-семиотичког модела у фолклористици*, Расковник, бр. 31, Београд 1982.
- Петровић 2000 - Сретен Петровић, *Систем српске митологије*, Ниш 2000.
- Пешикан-Љуштановић 2002 - Љиљана Пешикан-Љуштановић, *Змај Деспот Вук - мит, историја, песма*, Нови Сад 2002.
- Петковић 1990 - Новица Петковић, *Огледи из српске поезике*, Београд 1990.
- Петровић 1992 - Миодраг Петровић, *Србија у Времену смрти*, Ниш 1992.
- Писац и историја 2005 - Зборник радова о Добрици Ћосићу, Трстеник- Београд 2005.
- Радуловић 1998 - Милан Радуловић, *Роман Добрице Ћосића*, Београд 1998.
- Словенска митологија, енциклопедијски речник, редактори С. Толстој и Љ. Раденковић, Београд 2001.
- Толстој 1995 - Никита Иљич Толстој, *Језик словенске културе*, Ниш 1995.
- Фрај 1979 - Нортроп Фрај, *Анатомија критике. Четири есеја*, Загреб 1979.
- Цивјан 1982 - Татјана Цивјан, *Семантика просторних и временских показатеља*, Расковник, бр. 31, Београд 1982.
- Чајкановић 1994 - Веселин Чајкановић, *Студије из српске религије и фолклора 1924-1942*, Београд 1994.
- Ћосић 1962 - Добрица Ћосић, *Корени*, Београд 1962.

Katica Darmanović, M.A., Novi Sad

PREROVSKÁ COMPLEX IN ĆOSIĆ'S NOVEL 'THE ROOTS'

Summary

Difficult problem of Přerovská complex in Ćosić's novel is approached from the position of the semiotic and structuralism point of view, which pay specific attention to modeling and semantic articulation of space. Using a spatial code writer determines heroes' activities and their character, complicated structure of relationships between characters and shows the degree of importance of implicit links with the place of action (Přerovská) in the novel. Mythical and archetypal form a matrix point to new levels of meaning contained in the novel. The perception of Dobrica Ćosić novel is allowed through the prism of Přerovská and different semantic layers.

Key words: spatial tags, Přerovská complex, mythology, archetype

М-р Катица Дарманович Новый Сад

КОМПЛЕКС ПРЕРОВА В РОМАНЕ ДОБРИЦЫ ЧОСИЧА КОРНИ

Резюме

Комплексной проблеме Прерова – преровского в романе Д. Чосича автор подходит с позиции семиотической и структуральной точки зрения, которые обращают особое внимание на моделированную и семантическую артикуляцию пространства. С помощью пространственных знаков писатель определяет поступки героев романа и их характер, усложняет структуру отношений между образами и посредством выражает степень значения связи с местом действия романа /Прерово/. Мифическая рамка и архе-типские обрасцы указывают на новые уровни значения, представленные в произведении. Разные семантические наложения дают возможность через призму преровского и преровщины обозреть произведения, романы Добрицы Чосича.

Опорные слова: пространственные знаки, преровский комплекс, мифология, архетип

Ана Ђокић-Остојић
ОШ „Свети Сава“
Крагујевац
Др Јелена Станисављевић
Биолошки факултет,
Београд

UDK 371.3::57
UDK 37.033:502/504
Прегледни чланак
Примљен: 8. IX 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 813–838.

ПРИМЕНА ТЕРЕНСКЕ НАСТАВЕ БИОЛОГИЈЕ У САВЛАДАВАЊУ ЕКОЛОШКИХ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

У овом раду је анализирана ефикасност примене теренске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја (седми разред основне школе), у односу на традиционалну предавачку наставу биологије. У циљу реализације задатака овог рада, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама (експериментална и контролна) ученика из три основне школе (територија града Крагујевца). Експериментална група ученика је еколошке програмске садржаје (наставна тема Човек и природа) реализовала теренском наставом (комплекс вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе“), а контролна класично-предавачком наставом биологије. Након тога, експерименталном методом (статистичким показатељима) је утврђена већа ефикасност примене теренске наставе биологије у оквиру реализоване наставне области.

Кључне речи: теренска настава биологије, еколошки програмски садржаји, основна школа

Увод

За целовито разумевање природе, ученицима су неопходна практична и теоријска знања која им омогућавају бржа прилагођавања свим променама у материјалној сфери. Стицање знања је само један део онога што они треба да реализују. Други део тога чини примена тако стечених теоријских знања у свакодневном животу, у пракси, при решавању различитих питања и проблема са којима се сусрећу (Ђорђевић, 1997). Учење и настава у целини, у школама се још увек значајно ослањају на текстове (текстуална наставна средства, методе читања и рада на тексту), што је посебно појачано све учесталијим коришћењем дигиталних текстова и виртуелном стварношћу која се презентује. На тај начин,

ученицима се нуди мало „искустава из прве руке”. Настава „на отвореном“, у околини школе, представља могућност осигуравања оне врсте знања „где речи нису довољне” (Анђић, 2007). Настава биологије у природи, односно рад ученика на терену, посебно су важни у реализацији оних програмских садржаја у којима је дидактички принцип очигледности постављен као примарни (Станисављевић, Петров 2008).

У настави биологије, рад на терену се може остварити кроз наставне екскурзије, које представљају посебан облик рада, у којима се ученицима омогућава посматрање и проучавање различитих биолошких појава и процеса у реалном окружењу. Због специфичности наставних садржаја, превасходно се реализују зоолошке, ботаничке и еколошке екскурзије (Станисављевић, Радоњић, 2009).

Дугогодишња наставна пракса је показала да се код ученика јављају тешкоће у савладавању наставног програма екологије у нашим основним школама, превасходно у делу који се односи на упознавање карактеристика различитих екосистема и њихове заштите од загађивања. Овај проблем се, пре свега, односи на тешкоће извођења предвиђених вежби на терену. Приликом Међународног истраживања постигнућа ученика (TIMSS 2003) из области екологије, у когнитивном подручју анализе и резовања, наши ученици су показали слабије резултате у односу на светски просек. Ови резултати се објашњавају доминантним присуством традиционалних наставних метода и одсуством практичних делатности: огледа, вежби и теренске наставе (TIMSS, 2003).

Проблем извођења теренских вежби које се односе на савладавање еколошких садржаја је посебно изражен у градским школама. Град као антропогени екосистем јесте простор који се од природног трансформише у вештачки (Ђукановић, 1991), тако да у близини школа углавном нема адекватних природних екосистема на којима би се вежбе извеле. Вежбе на терену се врло често избегавају од стране наставника и замењују традиционалним методама рада у учионици.

Досадашња истраживања у настави биологије код нас, углавном су се односила на испитивање ефеката различитих метода и средстава наставног рада. Посебно се могу издвојити она која својим резултатима доказују високу ефикасност усвајања знања код ученика реализацијом принципа очигледности и свесне активности ученика у настави са природним наставним средствима (Станисављевић, Миљановић, 2004; Станисављевић, 2004; Станисављевић, Радовић, 2007). Потврђена је, такође, и изузетна ефикасност примене теренског рада у настави биологије у аспекту реализације ботаничких наставних садржаја (Радоњић, 1994; Грдинић, 1996).

Разматрајући резултате истраживања страних аутора, нарочито се издвајају они који истичу високу ефикасност теренског рада у реализацији зоолошких и ботаничких наставних садржаја (Bitgood, 1991; Mowat, 1993; Smith, 2004).

Узимајући у обзир напред наведене студије и њихове резултате, може се уочити потреба за испитивањем ефикасности теренске наставе биологије у реализацији посебно еколошких програмских садржаја (седми разред основне школе) у погледу опсега и квалитета стечених знања код ученика.

Сумирајући напред наведене проблеме у пракси и трендове досадашњих истраживања о имплементацији теренског рада у настави биологије, од 2003. г. у ОШ „Свети Сава“ у Крагујевцу, приступило се извођењу вежби из екологије: „Мониторинг животне средине насеља у околини школе“ (према наставном плану и програму за биологију за 7. разред). Вежбе су реализоване уз помоћ теренске наставе, у облику једнодневне наставне екскурзије, применом групног облика наставног рада.

Увођењем овог комплекса вежби делом су били превазиђени проблеми у реализацији и других вежби које су се односиле на еколошке програмске садржаје. Реализовано је, такође, и директно повезивање еколошких садржаја са конкретним животним ситуацијама и окружењем у коме ученици живе.

Циљ и задаци истраживања

Комплекс вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе“ у пракси се реализовао током пет континуираних школских година. Потом је спроведено истраживање са циљем да се утврди да ли је реализација ових вежби путем теренског рада довела до повећања опсега и квалитета стечених знања код ученика са којима је реализована, односно циљ је био експериментално проверити примену теренске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја.

Основна-нулта хипотеза од које се полази је та да не постоји статистички значајна разлика у остваривању резултата у савлађивању градива између ученика експерименталне и контролне групе након увођења експерименталног фактора (теренске наставе) у експерименталну групу.

Алтернативна хипотеза гласи: Постоји статистички значајна разлика у савлађивању еколошких програмских садржаја између експерименталне и контролне групе, након увођења експерименталног фактора – теренске наставе биологије у експерименталну групу.

Очекује се разлика у квалитету и квантитету стечених знања између експерименталне и контролне групе у корист експерименталне. Циљ је утврдити и измерити ту разлику.

Методологија истраживања

У истраживању је учествовало укупно 173 ученика седмих разреда из три основне школе (ОШ „Свети Сава“, ОШ „Драгиша Михајловић“ и ОШ „Наталија Нана Недељковић“, на територији града Крагујевца). У циљу остваривања задатака овог рада, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама (експериментална и контролна група) ученика. Ученици су груписани у једну експерименталну (Е) и једну контролну (К) групу. Експериментална група (Е) је обухватала 87 ученика из школе „Свети Сава“, а контролна група (К) је бројала 86 ученика из школа „Драгиша Михајловић“ и „Наталија Нана Недељковић“.

Обе групе су уједначене на почетку експеримента пре увођења експерименталног фактора применом више педагошких инструмената (број ученика, однос полова, провера општег знања из екологије применом иницијалног теста знања).

Иницијални тест знања из екологије је састављен од укупно десет задатака који су сврстани у три ранга-нивоа: ниво обавештености (Ранг I), ниво разумевања (Ранг II) и ниво примене (Ранг III). Задаци се односе на наставне теме: Основни појмови екологије и Водени и копнени екосистеми. Максимум поена које ученик може да оствари на иницијалном тесту је сто (прилог бр. 1).

Након уједначавања експерименталне (Е) и контролне (К) групе ученика, Е група је започела реализацију предвиђених еколошких програмских садржаја (наставна тема: Човек и природа) применом теренске наставе реализујући комплекс вежби „Мониторинг животне средине насеља у околини школе” (наставне јединице: Човек и природа, Глобалне промене, Загађивање ваздуха, Загађивање воде, Загађивање земљишта, Чување енергије и редукција загађења, Уништавање природних екосистема и Последице уништавања природних екосистема).

Ученици Е групе су рад на терену обављали подељени у групе (четири групе у оквиру одељења). Свака група је добила наставне-инструктивне листове са инструкцијама за рад (прилог бр. 2). На терену, ученици су имали задатке да: сагледавају стање животне средине у делу насеља које су добили да истраже, проналазе изворе загађивања, процене утицај извора загађивања на околину, евидентирају дивље депоније и изливе отпадних вода, фотографишу уочене објекте, бележе, мере и записују. Током рада на терену, ученици су користили план града, на коме су означили део насеља који истражују, фотографски апарат и бележнице – свеске. Поред инструкција за рад, на крају, инструктивни листови су садржали и по четири проблемска питања. Постављање проблемских питања је имало задатак да подстакне ученике да изврше повезивање предходно стечених знања у учионици са резултатима теренског рада, односно утицајима људске делатности на околину (самостално ученичко закључивање).

По завршеном теренском раду, ученици Е групе су у учионици вршили анализу теренског рада и приступили изради извештаја о резултатима свога рада у облику плаката. Израда извештаја група је обухватала два наставна часа, један час ликовне културе и један час биологије. Ученици су плакате илустровали цртежима, фотографијама са терена и рециклираном хартијом. На њима су исписивали важне еколошке поруке до којих су самостално дошли (самостално ученичко закључивање) разматрајући еколошке проблеме са којима су се сусретали током рада на терену. На плакатима – извештајима, ученици Е групе су напоре до истицали две стране изгледа насеља – лепу и ружну, обе настале као производ људских активности.

Са ученицима контролне групе исте вежбе су реализоване у учионици традиционалном „предавачком“ наставом. При томе је доминирао фронтални облик рада са методама усменог излагања, разговора, писања, читања и рада на тексту. Од наставних средстава су коришћени: уџбеник, схеме, тематске зидне слике,

наставнички и ученички цртежи. Ученици контролне групе на тај начин нису имали прилику да се на терену непосредно упознају са различитим еколошким аспектима и чиниоцима који утичу на стање њихове животне средине.

Да би се измерио квантитет и квалитет стечених знања код ученика експерименталне и контролне групе у оквиру испитиване наставне области, недељу дана по изношењу резултата рада ученика Е групе, извршено је финално тестирање ученика Е и К групе уз помоћ финалног теста знања. Финални тест се састојао од 15 питања у оквиру наставне теме „Човек и природа” (прилог бр. 3). Задаци су такође сврстани у три ранга (обухватају три когнитивна домена), а максимум поена које ученици могу да остваре је сто (као и на иницијалном тесту).

За спровођење овог истраживања, осим тестова знања (иницијалног и финалног), коришћени су: школска документација, наставни листови, евиденциони картони, адекватни текстуални материјали, цртежи, фотографије, мапе.

Квантитативни подаци истраживања су статистички обрађени применом стандардних статистичких параметара: сума, процентуална учесталост, аритметичка средина, стандардна девијација, коефицијент варијације. За утврђивање разлике између истоврсних статистичких показатеља коришћен је t-тест.

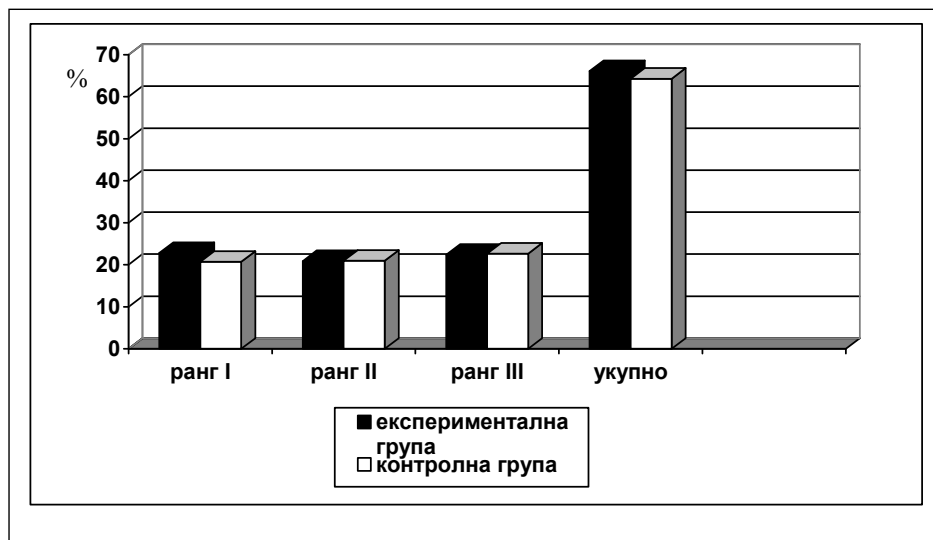
Резултати истраживања и дискусија

Иницијално тестирање ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе је обављено након обрађених наставних тема: Основни појмови екологије, Водени екосистеми и Копнени екосистеми. Резултати иницијалног тестирања представљени су Табелама бр. 1 и бр. 2 и на графикону бр. 1.

Табела 1. Успех ученика на иницијалном тестирању према броју и проценту освојених поена (по ранговима и укупно) Е – експериментална група; К – контролна група

Групе	Број ученика	Ранг I		Ранг II		Ранг III		Укупно	
		Бр. поена	%	Бр. поена	%	Бр. поена	%	Бр. поена	%
Е	81	1847	73,56	1692	63,30	1815	62,24	5354	66,10
К	87	1800	66,74	1823	63,50	1971	62,93	5594	64,30
Укупно	168	3647	70,03	3515	63,40	3786	62,60	10948	65,17

Графикон 1. Иницијално тестирање – успех ученика Е и К групе у % по ранговима и у целини



Табела 2. Иницијални тест (средња вредност, стандардна девијација и коефицијент варијације) Е – експериментална група; К – контролна група

Групе	Број ученика	Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
		Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.	Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.	Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.	Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.
Е	81	22.80	4.55	19.96	20.89	9.32	44.61	22.41	7.92	35.34	66.10	18.06	27.32
К	87	20.69	4.57	22.09	20.95	8.90	42.48	22.66	7.24	31.95	64.30	15.63	24.31
t-тест		t=2.998, df=166, p=0.003			t=0.046, df=166, p=0.963			t=0.212, df=166, p=0.833			t=0.692, df=166, p=0.490		

У Табели бр. 1 представљен је успех ученика на иницијалном тесту изражен кроз укупан број остварених поена и проценат остварених поена по ранговима и у целини. Ученици експерименталне групе су остварили укупно 5354 поена (66,10%), а ученици контролне групе 5594 поена (64,30%). На основу ових резултата уочавамо да постоје разлике у броју остварених поена (незнатне у процентима остварених поена), које даље испитујемо по значајности у статистичким мерењима.

У табели бр. 2 дати су основни статистички показатељи успеха група (средња вредност-аритметичка средина, стандардно одступање - девијација и коефицијент варијације). На основу приказаних резултата за Е и К групу, констатујемо уз помоћ статистичке методе t-теста (Student, 1908) за $p=0,05$ и граничну вредност $t=1,96$ да не постоји статистички значајна разлика у оствареном броју

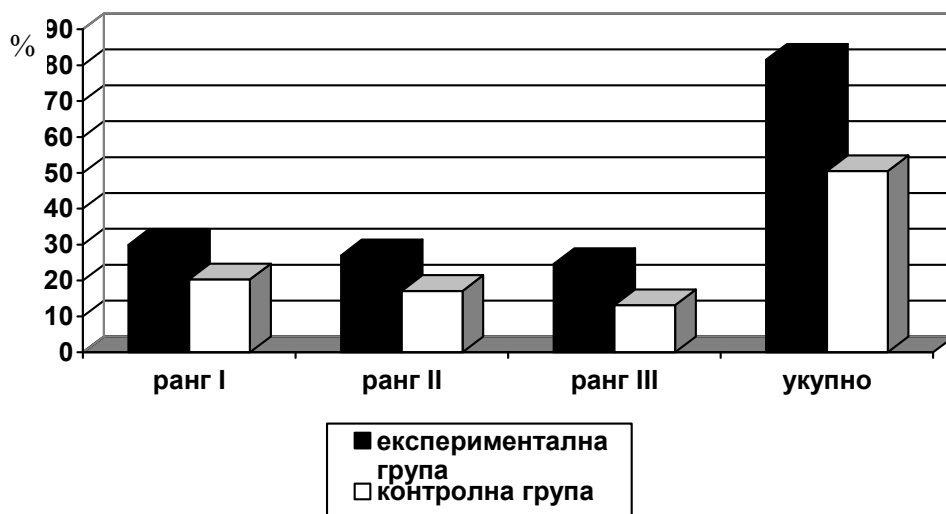
поена између Е и К групе ученика у другом, трећем рангу задатака и у тесту у целини (I ранг: $t=2,998>1,96$; II ранг $t=0,046<1,96$; III $t=0,212<1,96$; укупно $t=0,692<1,96$), односно да су групе уједначене у целини по општем знању из екологије пре увођења експерименталног фактора.

Резултати финалног тестирања су дати у Табели бр. 3 и 4. и Графикону бр. 2.

Табела 3. Успех ученика на финалном тестирању према броју и проценту освојених поена (по ранговима и укупно) Е – експериментална група; К – контролна група

Групе	Број ученика	Ранг I		Ранг II		Ранг III		Укупно	
		Бр. поена	%	Бр. поена	%	Бр. поена	%	Бр. поена	%
Е	86	2575	90,73	2320	84,30	2116	70,30	7011	81,52
К	86	1744	61,45	1469	53,38	1128	37,47	4341	50,48
Укупно	172	4319	76,09	3789	68,84	3244	53,89	11352	66,00

Графикон 2. Финално тестирање - успех ученика Е и К групе у % по ранговима и у целини



Табела 4. Финални тест (средња вредност, стандардна девијација и коефицијент варијације) Е – експериментална група; К – контролна група

Групе	Број ученика	Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
		Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.	Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.	Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.	Ср. вред.	Ст. девиј.	Коеф. вариј.
Е	86	29.94	4.31	14.39	26.98	5.60	20.76	24.60	6.59	26.79	81.52	11.50	14.11
К	86	20.28	5.39	26.58	17.08	7.13	41.74	13.12	6.30	48.02	50.48	13.70	27.14
t-test		t=12.985, df=170, p=0.000			t=10.122, df=170, p=0.000			t=11.681, df=170, p=0.000			t=16.092, df=170, p=0.000		

У Табели бр. 3 је приказан успех ученика на финалном тесту знања изражен кроз укупан број поена и проценат остварених поена по ранговима и у целини. Експериментална група је постигла укупно 7011 поена (81,52%), а контролна група укупно 4341 поена (50,48%). Постоји разлика у броју остварених поена између Е и К групе у корист Е групе у сва три ранга задатака и у тесту у целини. Иако код обе групе остварени резултати на финалном тесту показују разлике (у корист Е групе ученика), то се ипак не може са сигурношћу тврдити да су разлике и статистички значајне. Због природе узорка, постојање статистички значајних разлика између узорака се доказује тестирањем разлика између њихових аритметичких средина, односно t-тестом. Упоредивањем просечних вредности остварених резултата, уочавају се јасне разлике по ранговима и у тесту у целини између ученика Е и К групе у корист Е групе.

У Табели бр. 4 приказани су резултати t-теста (узимајући у обзир коресподентну вредност $t=1,96$ за ниво поврења $p=0.05$ респективно) за експерименталну и контролну групу који показују да постоје статистички значајне разлике у корист експерименталне групе (I ранг $t=12,985>1,96$; II ранг $t=10,122>1,96$; III ранг $t=11,681>1,96$; укупно $t=16,092>1,96$). Добијене вредности t-коефицијента су знатно веће од граничних (у свим ранговима задатака појединачно и у тесту у целини). Нарочито су те разлике значајне у I рангу задатака (задаци који се односе на познавање основних еколошких појмова и процеса) и у III рангу (задаци који се односе на примену стечених знања у реалном окружењу-животној средини). Бољи резултати на финалном тесту знања који су постигнути од стране ученика Е групе, могу се приписати разликама у начину савладавања еколошких наставних садржаја, односно примени теренске наставе биологије у реализацији комплекса предвиђених вежби.

Закључци

Истраживање је обављено у оквиру истог наставног садржаја, у експерименталној групи применом теренске наставе, а у контролној групи применом класичне предавачке наставе биологије.

Постоји уједначеност експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту у погледу општег знања из биологије (у другом и трећем рангу задатака и у

тесту у целини). На основу овога можемо да закључимо да су групе пре увођења експерименталног фактора уједначене у аспекту општег знања из екологије.

Након увођења експерименталног фактора – теренске наставе биологије у експерименталну групу, експериментална група (Е) је остварила бољи успех на финалном тесту знања у односу на контролну групу (К). Нарочито је остварен висок ниво статистичке значајности у првом и трећем рангу задатака (обавештеност о општим еколошким појмовима и примена знања).

Нулта хипотеза о једнакости нивоа стечених знања експерименталне и контролне групе (у области Човек и природа), на основу статистички добијених резултата се одбацује.

Прихвата се алтернативна хипотеза о томе да постоји статистички значајна разлика међу нивоима стечених знања у корист експерименталне групе, након увођења експерименталног фактора (примена теренске наставе биологије).

На основу напред наведеног, закључујемо да је примена теренске наставе биологије директно допринела савладавању целокупног наставног градива у наставној области Човек и природа, односно резултовала високим квалитетом стечених знања (статистички доказана реализација задатака трећег ранга у оквиру експерименталне групе ученика).

Ученици експерименталне групе су реализацијом теренске наставе, односно извођењем еколошких вежби на терену, стицали квалитетнија знања кроз лична искуства, путем повезивања еколошких наставних садржаја са конкретним људским делатностима у окружењу у коме живе.

Реализација вежби на терену путем групног облика наставног рада представља одговор на захтев модерне школе у којој се акценат ставља на увођење активних метода и облика рада. Тиме се подстичу сви видови активности ученика и они постају активни реализатори наставног процеса у целини.

Овакав начин реализације теренских вежби из еколошких наставних садржаја може се широко даље применити као модел у другим школама. Може се, такође, и модификовати сходно окружењу-животној средини школа, те према афинитету наставника и ученика који то планирају да уведу у свом будућем раду.

Литература

- Анђић, Д. (2007): Учење и поучавање природе и друштва на отвореним просторима. Методички обзори 2, 7-23.
- Bitgood, S. (1991). What do we know about school field trips? ASTC Newsletter. Jan/Feb: 5-8.
- Грдинић, Б. (1996). Значај флористичких истраживања у функцији унапређивања наставе биологије. Докторска теза. ПМФ Универзитета у Новом Саду. 354 стр.
- Ђорђевић, Ј. (1997): Настава и учење у савременој школи. Учитељски факултет Београд.
- Ђукановић, М. (1997): Еколошки изазов. Елит, Београд.

- Mowat, C. (1993). Fieldwork ideas for juniors. *Journal of Biological Education*, 27 (4), 236-240.
- Радоњић, С. (1994). Биолошке екскурзије као модел васпитно-образовног рада. Докторска дисертација. ПМФ Универзитет у Новом Саду. 182 стр.
- Smith, D. (2004). Issues and trends in higher education biology fieldwork. *Journal of Biological Education*, 39 (1), 6-10.
- Станисављевић, Ј. (2004). Улога природних визуелних наставних средстава у развоју мотивационих процеса код ученика у настави биологије. *Настава и васпитање*, Београд, 53 (4-5), 350-356.
- Станисављевић, Ј., Миљановић, Т. (2004). Експериментална провера примене природног зоолошког материјала у настави биологије. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 50 (3-4) 228-247.
- Станисављевић, Ј., Радовић, И. (2007). Ефекат примене природног зоолошког материјала на трајност и квалитет стечених знања у настави биологије. *Настава и васпитање*, Београд, 56 (1), 5-14.
- Станисављевић, Ј., Петров, Б. (2008). Методички приручник и оријентациони распоред за наставнике биологије: Уз уџбеник Биологије за 6. разред основне школе. Завод за уџбенике, Београд. 230 стр.
- Станисављевић, Ј., Радоњић, С. (2009). Методика наставе биологије. Биолошки факултет Универзитета у Београду, Београд. 280 стр.
- Student (Gosset, W.S) (1908). The probable error of mean. *Biometrika*, 6, 1-25.
- TIMSS (2003). Институт за педагошка истраживања. Едитори: Радован Антонијевић и Драган Јанетовић. Чигоја штампа, Београд. 354 стр.

ПРИЛОГ 1

Иницијални тест знања

Област: *Основни појмови екологије, Водени и копнени екосистеми*

Школа: _____

Одељење: _____

бр. поена ранг I: _____

бр. поена ранг II: _____

бр. поена ранг III: _____

Име и презиме ученика: _____ **укупан бр. поена:** _____

оцена: _____

Ранг I

ЗАОКРУЖИ СЛОВО ИСПРЕД ТАЧНОГ ОДГОВОРА:

1) Екологија је наука која проучава:

- а) како се жива бића хране
- б) животну средину, односе између живих бића и неживе природе, као и начине на које су се жива бића прилагодила условима спољашње средине
- в) како жива бића расту
- г) како се жива бића размножавају

2) Животна средина представља:

- а) насељени део Земљиног простора у којем жива бића могу да опстану
- б) скуп организама различитих врста које живе заједно на истом станишту
- в) простор са различитим облицима неживе материје и одговарајућим климатским особинама у коме жива бића живе
- г) промене у животним активностима организама које настају услед промене годишњих доба

3) Популација је:

- а) скуп јединки различитих врста које истовремено живе на истом станишту
- б) скуп јединки једне врсте које истовремено живе на истом станишту
- в) скуп јединки једне врсте које живе на различитим стаништима
- г) скуп јединки различитих врста међусобно повезаних односима исхране

4) Хрчак у ланцу исхране представља:

- а) произвођача
- б) разлагача
- в) биљоједа
- г) месоједа

5) Активности горанске организације на чишћењу губаревих јаја је:

- а) реакција

- б) антропогени фактор
- в) сукцесија
- г) ништа од наведеног

6) Утврди који су искази тачни (Т) односно нетачни (Н):

- а) Наталитет је смањење броја јединки у популацији умирањем..... Т – Н
- б) Сапрофити се хране трулим, уинулим деловима живих бића..... Т – Н
- в) Количина светлости правилно расте са повећањем дубине воде..... Т – Н
- г) Поједине врсте риба морских дубина могу да производе електрицитет..... Т – Н
- д) Морске струје (нпр. Голфска струја) битно утичу на климу околног подручја Т – Н
- ђ) Опадање лишћа листопадног дрвећа је прилагођеност на ниске температуре..... Т – Н
- е) Степе су травна подручја која се развијају у условима медитеранске климе Т – Н
- ж) Гороцвет расте на високим планинама Т – Н

Ранг II

7) Повежи појмове и њима одговарајуће тврдње, у заграду испред тврдње упиши слово којим је обележен њој одговарајући појам:

- | | |
|-----------------------------|--|
| А сукцесија, | () Односи исхране међу члановима биоценозе |
| Б биосфера, | () Процес смењивања биоценоза на једном истом станишту |
| В климакс заједница, | у току времена. |
| Г еколошки фактори, | () Завршни стадијум у развоју биоценоза и екосистема на |
| Д ланци исхране, | једном подручју |
| Ђ спратовност | () Укупан простор на земљи насењен живим бићима и њиховим животним активностима |
| | () Просторна организација биоценозе |
| | () Чиниоци спољашње средине који одређују услове живота на станишту. |

8) Повежи међусобно одговарајуће појмове, у заграду испред појма упиши слово којим је обележен њему одговарајући појам:

- | | |
|------------------------|---------------|
| А Шума | () Сочивица |
| Б Степа | () Детлић |
| В Агроекосистем | () Дропља |
| Г Бара | () Сипа |
| Ђ Море | () Житна рђа |

Ранг III

9) Знаком + обележи припадност еколошких фактора, наведених у левој коло-ни, одређеном типу еколошких фактора са ознакама I, II, III или IV

Примери еколошких фактора	Биотички фактори I	Фактори климе II	Фактори рељефа III	Фактори земљишта IV
125mm падавина у току године				
дебљина хумусног слоја земљишта у листопадној шуми				
корасте лишаја на стени				
јужна страна Бабиног зуба на Старој планини				
дејство гљивица на бактерије				
количина азотових једињења наталожених у земљишту				
кошава дува брзином већом од 80km/h, 25 дана у току године				

10) Знаком + обележи место укрштања дејства еколошког фактора и одговарајућих особина живих бића, које су настале као прилагођеност на дејство еколошког фактора у копненим екосистемима

Особине живих бића	Еколошки фактори		
	Ниске зимске температуре	Светлост	Сунчево зрачење и суша
Листови садрже велики број жлезда са старским уљима и заштићени дебелим слојем воска, кутикуле или длачицама			
Затварање цветне главице маслачка			
Митарење и лињање			

Особине живих бића	Еколошки фактори		
	Ниске зимске температуре	Светлост	Сунчево зрачење и суша
Пролећнице цветају пре листања дрвећа			
Мигрирање птица селица			

ПРИЛОГ 2 - ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТОВИ

Инструктивни лист за прву групу

Садржај рада: Евидентирање загађивања површинских вода у насељу Виногради (Сушички поток)

Прибор и материјал: План града, свеска и оловка, фотографски апарат.

Радни лист за прву групу:

„ЕВИДЕНТИРАЊЕ ЗАГАЂИВАЊА ПОВРШИНСКИХ ВОДА У НАСЕЉУ ВИНОГРАДИ (Сушички поток)“

На плану града обележи подручје које је обухваћено вашим истраживањем и на карти одређеним знацима (нпр. крстићима различитих боја) обележите појединачна места на којима сте вршили следећа посматрања:

1. Број излива отпадних вода _____
(у сам поток или у његовој непосредној близини).
2. Стављањем знака плус (+) у одговарајућу колону испред једне од понуђених могућности, процени количину чврстог отпада у пречнику од 10 метара на местима посматрања:

Количина присутног отпада	Назив, опис или редни број места посматрања				
много отпада					
мало отпада					
нема отпадака					

3. Процени присуство биљака у потоку:

Високо барско биље (трска, рогоз и др.)	Назив, опис или редни број места посматрања				
много					
мало					
нема биљака					

Присуство кончастих алги и жабокречине	Назив, опис или редни број места посматрања				
много					
мало					
нема кончастих алги и жабокречине					

- Опиши боју воде: _____.
- Опиши мирис воде (уколико се осећа): _____.
- Опиши изглед дна: _____.
- Које си животиње запазио/ла у току обиласка Сушичког потока?
_____.
- Ваша запажања, а нису унета у упитник: _____.

Проблемска питања:

- Какве се промене запажају низводно од места изливања отпадних вода?
_____.
- Које материје својим присуством у води могу узроковати бујање зелених кончастих алги?
_____.
- На који начин поплочано дно потока утиче на разноврсност живог света? Објасни!
_____.
- Какав утицај има непосредна близина насеља Виногради на живи свет Сушичког потока?
_____.

Након завршеног рада урадити извештај групе и у оквиру групе дајте предлог мера које би утицале на поправљање стања животне средине у Сушичком потоку и његовој околини. Извештај урадите у форми постера на коме ће бити приказане фотографије снимљене на местима рада, ваши коментари и запажања о стању истраженог дела насеља, као и ваше еколошке поруке и савети.

Инструктивни лист за другу групу

Садржај рада: Евидентирање загађивања површинских вода у насељу Виногради (Шумаричко језеро)

Прибор и материјал: План града, свеска и оловка, фотографски апарат.

Радни лист за другу групу:

**„ЕВИДЕНТИРАЊЕ ЗАГАЂИВАЊА ПОВРШИНСКИХ ВОДА
У НАСЕЉУ ВИНОГРАДИ (ШУМАРИЧКО ЈЕЗЕРО)“**

На плану града обележи подручје које је обухваћено вашим истраживањем и на карти одређеним знацима (нпр. крстићима различитих боја) обележите појединачна места на којима сте вршили следећа посматрања:

1. Број излива отпадних вода _____
(у само језеро или у његовој непосредној близини)

2. Стављањем знака плус (+) у одговарајућу колону испред једне од понуђених могућности, процени количину чврстог отпада у пречнику од 10 метара на местима посматрања:

Количина присутног отпада	Назив, опис или редни број места посматрања				
много отпада					
мало отпада					
нема отпадака					

3. Процени присуство биљака у језеру:

Високо барско биље (трска, розг и др.)	Назив, опис или редни број места посматрања				
много					
мало					
нема биљака					

Присуство кончастих алги и жабокречине	Назив, опис или редни број места посматрања				
много					
мало					
нема кончастих алги и жабокречине					

4. Опиши боју воде: _____.
5. Опиши мирис воде (уколико се осећа): _____.
6. Опиши изглед дна: _____.
7. Које си животиње запазио/ла у току обиласка Шумаричког језера?
_____.
9. Колика је удаљеност најближих кућа од језера? _____.
10. Колико има угоститељских објеката поред језера и колика је њихова удаљеност од њега?
_____.
11. Ваша запажања, а нису унета у упитник: _____.

Проблемска питања:

1. Да ли коришћење Шумаричког језера за одмор и рекреацију утиче на разноврсност биљних и животињских врста које га насељавају?
Ако је одговор групе **ДА** објасни како коришћење Шумаричког језера за одмор и рекреацију утиче на разноврсност биљних и животињских врста?
Објашњење: _____.

Ако је одговор групе **НЕ** своју тврдњу поткрепите доказима (нпр. на велику разноврсност живог света указује велики број биљних и животињских врста које сте учили и сл.)
Објашњење: _____.

2. Које материје својим присуством у води могу узроковати бујање зелених кончастих алги?
_____.
3. Објасни зашто кончастих алги има највише у Шумаричком језеру близу бране?
_____.
4. Шта све узрокује замућење и смањену провидност воде у Шумаричком језеру?
_____.

Након завршеног рада на терену урадити извештај групе и у оквиру групе дајте предлог мера које би утицале на поправљање стања животне средине у

околини Шумаричког језера. Извештај урадите у форми постера на коме ће бити приказане фотографије снимљене на местима рада, ваши коментари и запажања о стању истраженог дела насеља, као и ваше еколошке поруке и савети.

Инструктивни лист за трећу групу

Садржај рада: Процена утицаја индустријских постројења у насељу на квалитет животне средине

Прибор и материјал: План града, свеска и оловка, фотографски апарат.

Радни задатак за трећу групу

„УТИЦАЈ ИНДУСТРИЈСКИХ ПОСТРОЈЕЊА У НАСЕЉУ НА КВАЛИТЕТ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ „

На плану града обележи подручје које је обухваћено вашим истраживањем и на карти одређеним знацима (нпр. крстићима различитих боја) обележите појединачна места на којима сте вршили следећа посматрања:

1. Број индустријских постројења у насељу _____ (укупан број)
2. Стављањем знака плус (+) у одговарајућу колону испред једне од понуђених могућности, означи присуство или одсуство индустријског чврстог отпада:

Присуство индустријског чврстог отпада	Назив места посматрања - фабрике или радионице				
Отпада нема у кругу и ван круга фабрике, радионице					
Отпад одложен на депонију у кругу фабрике, радионице					
Отпад разбацан ван круга фабрике, радионице					

4. Стављањем знака плус (+) у одговарајућу колону испред једне од понуђених могућности, означи присуство или одсуство индустријског отпадних вода:

Присуство индустријских отпадних вода	Назив места посматрања - фабрике или радионице				
Отпадних вода нема у кругу и ван круга фабрике, радионице					
Отпадне воде се изливају ван круга фабрике, радионице					

5. Стављањем знака плус (+) у одговарајућу колону испред једне од понуђених могућности, означи присуство или одсуство загађивања ваздуха испуштањем дима, прашине или чађи у току производног процеса:

Загађивање ваздуха	Назив места посматрања - фабрике или радионице				
Ваздух се загађује димом који настаје у производном процесу					
Ваздух се загађује избацивањем прашине или чађи					
Нема индустријског загађења ваздуха					

6. Ваша запажања, а нису унета у упитник: _____

Проблемско питање:

1. Какав утицај на здравље људи може имати присуство чврстог индустријског отпада?
2. Које су материје најчешће присутне у индустријским отпадним водама?
3. Објасни одсуство лишајева у околини фабрика и насеља?
4. Које су животињске врсте најчешће присутне у индустријским и градским насељима? Објасни! _____.

Након завршеног рада на терену урадити извештај групе и у оквиру групе дајте предлог мера и акција које би утицале на поправљање стања животне средине у делу насеља које сте обишли. Извештај урадити у форми постера на коме ће бити приказане фотографије снимљене на местима рада, ваши коментари и запажања о стању истраженог дела насеља, као и ваше еколошке поруке и савети.

Инструктивни лист за четврту групу

Садржај рада: Евидентирање дивљих депонија у насељу Виногради
Прибор и материјал: План града, свеска и оловка, фотографски апарат.

Радни задатак за четврту групу

„ЕВИДЕНТИРАЊЕ ДИВЉИХ ДЕПОНИЈА У НАСЕЉУ ВИНОГРАДИ“

На плану града обележи подручје које је обухваћено вашим истраживањем и на карти одређеним знацима (нпр. крстићима различитих боја) обележите појединачна места на којима сте вршили следећа посматрања:

1. Број дивљих депонија у насељу _____ (укупан број).

2. Стављањем знака плус (+) у одговарајућу колону испред једне од понуђених могућности, означи присуство или одсуство и врсту отпада који превлађује:

Врста отпада који превлађује	Назив, опис или редни број места посматрања на коме се налази депонија				
Отпад из домаћинства (пластика, папир, остаци хране и сл.)					
Отпад настао приликом градње (шут, жица, песак, шљунак и сл.)					
Стари метал (олупине старих аутомобила, шпорети и сл.)					
Индустријски отпад (из радионица, фабрика, стоваришта и сл.)					

3. Површина коју депонија покрива:

Површина коју депонија покрива	Назив, опис или редни број места посматрања на коме се налази депонија				
1-2 м ²					
2-10 м ²					
>10 м ²					

5. Ваша запажања, а нису унета у упитник: _____

Проблемска питања:

1. Како се присуство дивљих депонија одражава на квалитет животне средине насеља у коме се налази? _____

2. Које се животиње могу учити на депонијама у насељу? Објасни зашто!

3. Зашто се осећа непријатан мирис на местима где има доста отпадака из домаћинства? Објасни! _____

4. Зашто вода из јавних чесми (извора) у насељима најчешће није хемијски и биолошки исправана? _____

Након завршеног рада на терену урадити извештај групе и у оквиру групе дајте предлог мера и акција које би утицале на поправљање стања животне средине у делу насеља које сте проучавали. Извештај урадите у форми постера на коме ће бити приказане фотографије снимљене на местима рада, ваши коментари и запажања о стању истраженог дела насеља, као и ваше еколошке поруке и савети.

ПРИЛОГ 3

Финални тест знања

Област: *Човек и природа*

Школа: _____

Одељење: _____

бр. поена ранг I: _____

бр. поена ранг II: _____

бр. поена ранг III: _____

Име и презиме ученика: _____ укупан бр. поена: _____

оцена: _____

Ранг I

ЗАОКРУЖИ СЛОВО ИСПРЕД ТАЧНОГ ОДГОВОРА:

1. Најјачи ефекат стаклене баште узрокује гас чији се ниво повећава сваке године, а то је:

- а) угљен-диоксид
- б) фреон
- в) озон
- г) кисеоник

2. Научници предвиђају да ће аерозагађење проузроковати издизање нивоа светског мора. Која ће европска земља тада бити најугроженија?

- а) Швајцарска
- б) Холандија
- в) Шпанија
- г) Француска

3. Мониторинг је:

- а) Еколошка равнотежа
- б) Враћање материјала у производни циклус
- в) Заштита природе
- г) Систем праћења и анализе стања животне средине

4. Утврди који су искази тачни (Т) односно нетачни (Н). Заокружи одговарајуће слово

- а) Лети у смогу има највише чађи, оксида азота и сумпора. Т Н
- б) У фосилна горива спадају угаљ, нафта и природни гас. Т Н
- в) Многе зелене биљке елиминишу велике количине чађи и прашине из ваздуха. Т Н
- г) Што су површине под мочварама мање, природна моћ пречишћавања је већа. Т Н
- д) Ерозија земљишта настаје као последица стварања депонија. Т Н
- ђ) Еволуција живота на Земљи је условљена и дешавањем природних катастрофа. Т Н

5. Током еволуције Земље било је _____ природних катастрофа, масовних изумирања организама.

6. Саобраћај емитује око _____ % укупне количине загађујућих материја у ваздуху.

7. Светски фонд за заштиту природе на свом амблему има лик најугроженије животиње, видре:

ДА – НЕ _____. (Уколико је одговор НЕ упиши одговарајућу реч која одговара наведеној тврдњи)

8. Повећано оштећење озонског омотача у периоду од 1971. до 1981. године регистровано је на

Артику: ДА - НЕ _____. (Уколико је одговор НЕ упиши одговарајућу реч која одговара наведеној тврдњи)

Ранг II

9. Бројевима од 1 до 5 обележи фазе у угљенисању биљног материјала:

_____ лигнит
_____ камени угаљ
_____ угинуле биљке
_____ мрки угаљ
_____ тресет

10. Споји појмове са истим значењем:

- | | |
|------------------------|---|
| А) загађивање | 1. популациона експлозија алги |
| Б) „цветање воде“ | 2. алотропска модификација кисеоника састављена од 3 атома |
| В) аеросоли | 3. негативне промене квалитета животне средине |
| Г) секундарне сировине | 4. распршене честице водене паре, прашине и микроорганизама |
| Д) рециклажа | 5. хлор-флуор-угљоводоник |
| | 6. поновно враћање отпада у производни процес |
| | 7. стара хартија, пластика, метал, стакло |

Појму:

А Б В Г Д

Одговара појам:

— — — — —

11. Повежи међусобно узроке и последице различитих облика загађивања:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| А) сагоревање фосилних горива | () смањена плодност земљишта |
| Б) хлор из фреона | () масовна угинућа риба |
| В) појава токсичних материја у води | () озонске рупе |
| Г) повећана киселост земљишта | () киселе кише |

Ранг III

12. У тексту подвуци и издвој оне тврдње које су нетачне.

Сунце загрева површину Земље, одакле топлота стално зрачи према атмосфери тежећи да је напусти. Неки гасови, као што су озон, угљен-диоксид, метан и азот, у атмосфери заустављају топлоту и не допуштају јој да оде у васиону. Овај неприродан процес назива се „ефекат стаклене баште“.

Нетачне тврдње: _____



1908. год.

1968.год.

263,7,Последице загађења ваздуха

Оштећење споменика је изазвано _____.

14. Одреди квантитативан однос: $a > b$, $a < b$ или $a = b$. Одговор упиши на линију.

1) **a** Количина азотових оксида која настаје **b** Количина азотових оксида која
настаје сагоревањем бензина сагоревањем природног гаса _____

2) **a** Количина прашине у улици **b** Количина прашине у улици
без дрвореда или живе ограде са дрворедом или живом оградом _____

3) **a** Количина тешких метала у земљишту **b** Количина тешких метала у
земљишту око фабрике аутомобила Застава око топионице бакра у Бору _____

15. У табели повежи дате појмове (појаве) са узроцима њиховог појављивања

Повежи дате појмове	Оштећење озонског омотача	Употреба вештачких ђубрива	Сагоревање фосилних горива	Загађено земљиште	Глобално загревање
Популациона експлозија алги					
Лишајске празнине					
Подизање нивоа мора					
Киселе кише					
Повећана УВ радијација					
Промена општих метеоролошких услова					
Немогућност обнављања биљног покривача					

Ana Đokić-Ostojić, Jelena Stanisavljević, Ph.D., Belgrade

IMPLEMENTATION OF FIELD WORK IN OVERCOMING ENVIRONMENTAL BIOLOGY PROGRAMME CONTENT IN PRIMARY SCHOOL

Summary

The paper analyses the efficiency of implementing field work in teaching biology and realization of environmental content (seventh form of primary school) in comparison with the traditional teaching procedure. In furtherance of the objectives of this paper the model of pedagogical experiment with parallel groups of students (experimental and control) from three elementary schools (in Kragujevac) has been applied. The experimental group of students realized the environmental programme content (teaching content *Man and Nature*) through the field work (a complex exercise *Environmental monitoring in the vicinity of the village school*), and the control group with traditional procedure in teaching biology. After that the experimental method (statistical indicators) showed a higher efficiency of field work carried out within the framework of biology teaching fields.

Key words: field work in teaching biology, environmental programme content, primary school

Анна Джокич-Остоич Крагуевац
Д-р Елена Станисавлевич Белград

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ НА ОТКРЫТОЙ МЕСТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе авторы сделали анализ эффективности применения процесса обучения биологии на открытой местности в реализации экологических программных содержаний /седьмой класс начальной школы/ по отношению к традиционному процессу обучения биологии. С целью реализации этой задачи использована модель педагогического эксперимента с параллельными группами / экспериментальная и контрольная/ учеников из трёх начальных школ / территория города Крагуевац/. Экспериментальная группа учеников содержания по экологии /учебная тема Человек и природа/ проходила в природе /комплекс упражнений „Съёмка окружающей среды поселения в окрестностях школы”/, а контрольная группа эту тему проходила в школе на уроке традиционным образом. После того, экспериментальным методом /статистическими данными/ подтверждена большая эффективность при применении процесса обучения биологии на открытой местности в реализации настоящей учебной темы.

Опорные слова: процесс обучения биологии на открытой местности, экологические содержания, начальная школа

Виолета Петковић

Педагошки завод Војводине

Нови Сад

Мр Наташа Илић Миловац

Менаџер Регионалног центра НУ „Божидар Аџија”

Нови Сад

UDK 37.018.52:364

Стручни чланак

Примљен: 9. VI 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 839–856.

КЉУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И УЧЕЊЕ У ПРАКСИ

Резиме

Једна од сврха европског референтног оквира кључних компетенција за доживотно учење је да се осигурају једнаке шансе за успешан радни живот и компетентно укључивање у друштвену заједницу. Захтеви које постављају нове технологије намећу потребу за савладавањем 8 кључних компетенција за дугорочно учење кроз: комуникацију на матерњем језику, страном језику, математичку писменост, дигиталне компетенције, обуке за учењем, интерперсоналне и грађанске компетенције, предузетништво и културолошку експресију. Растом компетентности стимулише се активна старост која утиче на комуникацију, мотивацију, самопоштовање и друштвене и међуљудске односе који су од непроцењиве важности за све животне доби. Обезбеђивање социјалне сигурности и квалитета живота старије популације у Србији могуће је побољшати стварањем услова за примену компетенција у контексту њихових животних потреба. Анкетирањем и скалирањем полазника и потенцијалних полазника Универзитета за треће доба НУ „Божидар Аџија” истражује се ангажовање старијих особа у учењу, области њиховог интересовања, препреке и разлози ангажовања, као и ставови старијих особа о значају доживотног учења.

Кључне речи: доживотно учење, кључне компетенције, неформално образовање, квалитет живота, учеиће у друштву

Појам доживотног учења (Life Long Learning) подразумева све видове образовања и учења који се односе на одређени напредак у понашању, информацијама, знању, разумевању, ставовима, вредностима и вештинама стеченим формалним, неформалним или информалним образовањем. Захтеви које постављају нове технологије намећу потребу за савладавањем 8 кључних компетенција за дугорочно учење кроз: комуникацију на матерњем језику, страном језику, математичку писменост, дигиталне компетенције, обуке за учењем, интерперсоналне и грађанске компетенције, предузетништво и културолошку експресију. Процес

доживотног учења се не односи само на детињство или учионицу, већ се одвија током читавог живота и у различитим ситуацијама. Стални напредак науке и технологије и промене које носе мењају човекову потребу за учењем. Учење више није подељено на место и време стицања знања (школу) и место и време примене стечених знања (радно место). Данас се учење одвија у свакодневној интеракцији са светом око нас. Доживотно учење може подразумевати неколико установљених облика:

- учење код куће,
- образовање одраслих или стицање формалних квалификација и вештина за рад или разоноду касније у животу,
- континуирано образовање кроз семинаре и курсеве које нуде установе високог образовања,
- професионално знање стечено кроз професионални развој и тренинг на радном месту,
- учење из личног окружења или само-учење коришћењем различитих извора и алата, укључујући онлине апликације.

Предмет многих андрагогошких истраживања су поступци образовних активности на подручјима стручног и непрофесионалног образовања, подручја образовања и оспособљености за рад, слободног времена и основног образовања. У почетку се сматрало да питање образовања одраслих одражава проблем који је специфични за индустријске земље, међутим могућности и шансе за додатним образовањем поклапају се са тежњама земаља у развоју. Данас се целоживотно образовање мора сматрати једним од предуслова развоја који се схвата као способност прилагођавања и аутономије, те средством за осигурање даљег ширења и протока знања широм света. Едукативни програми требало би да су усаглашени са Стратегијом за смањење сиромаштва у којој је као један од ефикасних механизма за смањење сиромаштва угрожених група битно подизање едукативног нивоа. Сврха европског референтног оквира кључних компетенција за доживотно учење је да се осигурају једнаке шансе за успешан радни живот и компетентно укључивање у друштвени живот.

Истраживање о успешном старењу Мекартурове фондације је спроведено као кохерентан скуп десетине појединачних истраживачких пројеката, 16 истраживача из целог спектра научних дисциплина које представља најобимније и свеобухватне мултидисциплинарне студије о старењу у Америци. Ово истраживање је открило три основна атрибута успешног старења појединаца: низак ризик од болести и неспособности због болести, високо очуване менталне и физичке функције и активни приступ животу.

Разлике у могућностима деловања на поједине особине личности мењају се у складу са функцијама животне доби, законитостима образовања и васпитања деце и потреба одраслих. Наиме, у току живота променљиве су особине од којих зависи ефикасност процеса учења, због чега нису сва животна раздобља једнако повољна за стицање нових сазнања. За развој способности повољнија су

она раздобља у којима су релативне диспозиције у фази физиолошког сазревања јер је тада њихово организовање у различите структуре одговарајућим активностима делотворније.

Кључне компетенције

Кључне компетенције за целоживотно образовање Европска комисија је представила у новембру 2005. године документом (eng. Key competences for life-long learning, European Reference Framework) којима се препоручује увођење концепта кључних компетенција за целоживотно образовање, као таквог првог обухватног референтног оквира који треба да потпомогне дебате, реформе наставних програма и развој стратегија целоживотног образовања на националним нивоима. Документ је усвојен од стране Европског парламента и Савета Европе у децембру 2006. године. Европски документ креиран је универзално за све земље на које се односи и које су потписнице са циљем развоја таквог формално-образовног система који свим људима омогућава да развију кључне компетенције до нивоа који их чинити опремљеним за сналажење у друштвеним околностима и ситуацијама са утврђеном основом за даље учење.

Посебни фокус интересовања су оне циљне групе које су на националном, регионалном и локалном нивоу идентификоване као приоритетне за успостављање кохерентног односа на пољима запошљавања, социјалне, културне, економске и других политика које подржавају социјално партнерство. Европски референтни оквир издваја осам кључних компетенција: комуникацију на матерњем језику, страном језику, математичку писменост, дигиталне компетенције, обуке за учењем, интерперсоналне и грађанске компетенције, предузетништво и културолошку експресију. Оквир за компетенције треба да се посматра из перспективе дугорочног учења, тј. оне треба да се стекну до краја обавезног образовања, али такође да се уче, ажурирају и одржавају током живота. Користећи језик кључних компетенција, који све више улази у употребу као „европски језик” у сфери образовања, стварају се услови за поређење искустава учења стечених у различитим срединама. Све компетенције се сматрају међусобно једнако важним, с обзиром на то да свака од њих доприноси успешном сналажењу у друштву базираном на знању. Неке се преклапају и узајамно су веома повезане. На пример, основне језичке компетенције, као и оне које се односе на књижевност, операције са бројевима и употребу инфомационих технологија, чине базу за учење. Исто тако, учење како се учи представља основу свих облика учења. Такав референтни оквир се може применити и на многе сложене способности, попут критичког мишљења, иницијативности, решавања проблема, преузимања ризика, процеса доношења одлука, владања сопственим осећањима и сл.

Основне карактеристике 8 кључних компетенција односе се на:

1. Комуникацију на матерњем језику, што представља способност да се изразе и протумаче мисли, осећања и чињенице, усменим или писаним путем (слушање, говор, читање и писање) и да се успостави лингвистичка интеракција на одгова-

рајући начин у широком распону социјалних и културних контекста - образовања и обуке, посла, куће и времена за одмор.

2. Комуникацију на страном језику, која дели основне димензије вештина на матерњем језику. Заснована је на способности да се разумеју, изразе и протумаче мисли, осећања и чињенице, усменим или писаним путем (слушање, говор, читање и писање) на одговарајући начин у широком распону социјалних и културних контекста - образовања и обука. Комуникација на страном језику такође захтева вештине као што су медијација и интеркултурално разумевање.

3. Математичку писменост или способност да се користе операције сабирање, одузимање, множење, дељење, односи напамет или писмено како би се решио низ задатака у свакодневним ситуацијама. Нагласак је више на процесу него на резултату, на активности више него на знању. Научна писменост односи се на способност и вољу да се користи корпус знања и методологије који се користе не би ли се објаснио свет природе. Способност у технологији се посматра као разумевање и примена тог знања и методологије да би се модификовала природна средина као одговор на очигледне људске жеље и потребе.

4. Дигиталну компетенцију која представља поуздану и критичку употребу електронских медија за посао, одмор и комуникацију. Ове компетенције се односе на логичко и критичко размишљање, на висок ниво вештине управљања информацијама и на добро развијене вештине комуникације. На најосновнијем нивоу, компјутерске вештине подразумевају вештину мулти-медијалне технологије како би се пронашле информације, извршиле процене, размене исте, као и да се комуницира и учествује у умрежавању преко интернета.

5. Обуке за учењем које подразумева диспозиције и способности да се организује и управља сопственим учењем, индивидуално или у групама. Оно укључује способност да се ефективно манипулише временом, реше задаци, стекну, процесуирају, евалуирају и асимилију нова знања и да се нова знања и вештине примене у различитим контекстима.

6. Интерперсоналне компетенције обухватајући све облике понашања којима се мора овладати да би појединац био способан да учествује на ефикасан и конструктиван начин у социјалном животу и да реши конфликте где је то неопходно. Интерперсоналне вештине су неопходне за ефикасну интеракцију један на један или у групама, а користе се и у јавним и приватним доменима.

7. Предузетништво, са својом активном и пасивном компонентом. Оно обухвата тенденцију да појединац сам покрене неку промену или способност да поздрави, подржи и прилагоди иновацијама које су изазвали спољни фактори. Предузетништво подразумева преузимање одговорности за поступке, било позитивне или негативне, развој стратешке визије, постављање циљева и испуњавање истих.

8. Културолошку експресију, под њом подразумевајући важност креативног изражавања идеја, искустава и емоција у низу разних медија, укључујући музику, изражавање покретима, књижевност и уметност.

У Европи се увелико ради на развоју и увођењу у редовну употребу различитих инструмената којима се мери и документује развој појединих компетенција током читавог живота, од једне до друге образовне активности. Један од њих је Youthpass (www.youthpass.eu), намењен младима који учествују у различитим неформално-образовним активностима, као и Youth Portfolio, који се употребљава за омладинске раднике-це (www.coe.int/youthportfolio). Овакви документи су добар пример како исходи неформалног учења могу бити вредновани, али и препознати.

Филозофија целоживотног учења

Европска унија усвојила је у октобру 2006. године документ под називом „Никада није касно да се учи”. На основу тог документа закључује се да је целоживотно учење суштина амбициозног пројекта Лисабон 2010, на основу којег се претпоставља да би целокупна Европска унија требало да постане подручје учења. У данашње време то је незаменљиво оруђе које образовању омогућава да се суочи многобројним актуелним и новонасталим изазовима. Способност да се научи да се учи, техником решавања проблема и критичким становиштем само су пример суштинских вештина и способности које су потребне свима, у времену када 60% професија и послова које би требало обављати у наредне две деценије још увек није ни познато. Целоживотно учење пружа прилику за учењем у свим старосним добима и бројним контекстима: на послу, код куће и кроз активности у току слободног времена, а не само уобичајним путем кроз формалне видове образовања. Оно покрива многа поља, од општег образовања до стручног усавршавања, од потреба младих до потреба старих, запослених и незапослених. Постоји снажна повезаност између циљева људске сигурности и циљева образовања. Присетимо се да је у друштвима писане речи неписменост постао извор несигурности, чега су развијене земље врло добро свесне. О томе говори и случај Unesco, Berghahn Books, (2004) где је у једном удаљеном селу у планинама Перуа умрло 28 школске деце припремајући млеко у праху у бачви намењеној за снажне инсектициде. Ниједно од деце није знало прочитати шта пише на налепници и сви су умрли од тровања. Образовањем се не боримо само против незнања, већ и против других облика несигурности.

Занимљив је предлог које је изнело Међународно удружење за развој образовања за 21. век о увођењу „права на време за учење” или тзв. образовних ваучера, који функционишу по принципу кредитирања (предлог Међународног удружења за развој образовања за 21. век под председањем Jacquesa Delorsa). Делорс је предложио увођење права на време за учење (study-timeentitlement), на основу којег свака особа добија капитал за одређени број година. Њиме се управља у зависности од индивидуалних карактеристика, каријере, искуства и сл. На тај начин образовни би ваучери испунили један од главних циљева целоживотног образовања за 21. век, персонализацију образовних каријера.

Истраживање „Доживотно учење у пракси”

Практично искуство и полазници НУ „Божидар Аџија” у доживотном образовању старијих особа послужили су идеји да се истражи степен ангажовања старијих особа у учењу, области њиховог интересовања, препреке и разлози ангажовања, као и ставови старијих особа о значају доживотног учења. Предмет истраживања је ангажованост старијих особа у доживотном образовању и учењу, док је циљ истраживања утврђивање ангажованости старијих особа у доживотном образовању, мотива и баријера при ангажовању. Анкетирањем и скалирањем полазника и потенцијалних полазника Универзитета за треће доба НУ „Божидар Аџија”, корисника Геронтолошког центра у Новом Саду и других старијих грађана Новог Сада, истраживали смо за које садржаје и области су старије особе заинтересоване, шта им причињава задовољство док уче и како се они у том процесу учења сналазе и осећају. Током периода јануар – април 2010. године испитано је 100 старијих особа у Београду и Новом Саду. Од укупног броја испитаника више од половине (51%) се раније укључивало у неки од облика доживотног образовања (табела 1.)

Раније укључивање	n	%
ДА	51	51 %
НЕ	49	49 %
Укупно	100	100%

Табела 1: Раније укључивање испитаника у доживотно образовање

На раније укључивање је највише утицао ниво образовања. Високообразовани људи су и даље највише 59,5% имали потребе да уче (табела 2). Године старости, пол или врста занимања нису значајно утицали на раније укључивање.

	Ниво образовања												Укупно	
Раније учеств.	основна школа			средња школа			виша школа			високо образовање				
	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	n	%
ДА	16,7	1	1,96	46,7	14	27,5	50	11	21,6	59,5	25	49,1	51	51
НЕ	83,3	5	10,2	53,3	16	32,6	50	11	22,4	40,5	17	34,7	49	49
Укупно		6			30			22			42		100	

Табела 2: Утицај нивоа образовања на укључивање у активности доживотног образовања

Осећање које учење изазива код укупног броја испитаника је пре свега срећа и задовољство (50%), а код оних који су се раније већ укључивали је осећање да још увек вреде (64,5%) испитаника (табела 3).

	Осећање које учење изазива код њих															Укупно	
Раније укључивање	срећа и задовољство			осећање да још увек вредим			тешкоће при учењу			страх од неуспеха			узалудан труд				
	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r		
ДА	50	25	49	64,5	20	39,2	33,3	3	5,9	0	0	0	60	3	5,9	51	51
НЕ	50	25	51	35,5	11	22,4	66,7	6	12,2	100	5	10,2	40	2	4,1	49	49
Укупно		50			31			9			5			5		100	

Табела 3. Утицај осећања које учење изазива на укључивање старијих особа у доживотно образовање

Испитивање мотива за укључивање старијих особа у доживотно образовање показало је да старије особе уче због себе самих и имају потребу да се и даље граде и обогаћују (43% испитаника), следећи значајни разлози за укључивање су високо вредновање образовања током читавог живота (16% испитаника) и праћење сталних промена у науци и друштву (16% испитаника). (табела 4).

Разлози за укључивање у облике образовања	n	%
високо вредновање образовања током читавог живота	16	16%
поседовање велике количине слободног времена	8	8%
праћење сталних промена у науци и друштву	16	16%
учење ради себе самих	43	43%
могућност партиципације и интеграције у друштво	4	4%
практични проблеми на раду, у породици и животу	11	11%
ништа од наведеног	2	2%
Укупно	100	100%

Табела 4. Мотиви за укључивање старијих особа у доживотно образовање

Уколико посматрамо само разлоге корисника домова за укључивање у доживотно образовање на првом месту је учење ради себе самих (39,4%), а на другом (18,2%) праћење сталних промена у науци и друштву (табела 4а).

Разлози за укључивање у образовање корисника домова и других грађана	n	%
високо вредновање образовања током читавог живота	10	15,2%
поседовање велике количине слободног времена	7	10,6%
праћење сталних промена у науци и друштву	12	18,2%
учење ради себе самих	26	39,4%
могућност партиципације и интеграције у друштво	3	4,5%

Разлози за укључивање у образовање корисника домова и других грађана	n	%
практични проблеми на раду, у породици и животу	6	9,1%
ништа од наведеног	2	3%
Укупно	66	100%

Табела 4а. Мотиви за укључивање корисника домова и других старијих грађана у доживотно образовање

Разлози за укључивање полазника НУ „Божидар Аџија” се разликују само мало у редоследу: половина испитаника је одговорила да учи да унапреди себе, а 17,6% испитаника се одлучило за доживотно образовање јер високо вреднује образовање током читавог живота. Занимљиво је истаћи да се чак 14,7% полазника Универзитета уписује због проблема у раду, породици и животу (табела 4б). Проблеми се односе на одвојени живот од породице, децу у иностранству и ови полазници се најчешће одлучују за наставу страних језика и/или рачунара.

Разлози за укључ. у образовање полазника универзитета	n	%
високо вредновање образовања током читавог живота	6	17,6%
поседовање велике количине слободног времена	1	2,9%
праћење сталних промена у науци и друштву	4	11,8%
учење ради себе самих	17	50%
могућност партиципације и интеграције у друштво	1	2,9%
практични проблеми на раду, у породици и животу	5	14,7%
ништа од наведеног	0	0
Укупно	34	100%

Табела 4б. Мотиви за укључивање полазника Универзитета у доживотно образовање

Испитивање баријера код испитаника показује да највише испитаника за препреку има тешкоће које се јављају при учењу (32% испитаника), следећа препрека су садржаји који нису одговарајући њиховим интересовањима (21% испитаника), на трећем месту је недостатак времена (18% испитаника), а тек на четвртм месту недостатак новчаних средстава (17% испитаника). Остали разлози су занемарљиви (табела 5). Под тешкоћама које се јављају при учењу подразумевали су ослабљен вид, слух, ослабљену моторику, концентрацију, памћење. Недостатак новчаних средстава, бар код испитаника, није највећа препрека за укључивање у доживотно образовање јер се већина испитаника изјаснила да има добро или веома добро материјално стање. Истраживање већег броја испитаника различитог материјалног стања би дало тачнији резултат утицаја ове баријере за укључивање старијих особа у доживотно образовање.

Баријере за укључивање у облике образовања	n	%
недостатак новчаних средстава	17	17%
недостатак времена	18	18%
зато што то не би допринело побољшању њиховог стања	9	9%
нестимулативност средине у којој живе	1	1%
садржаји који се нуде не одговарају њиховим интересовањима	21	21%
тешкоће које се јављају при учењу	32	32%
ништа од наведеног	2	2%
Укупно	100	100%

Табела 5. Баријере за укључивање старијих особа у доживотно образовање

Основна баријера је иста и за кориснике домова и за полазнике НУ „Божидар Аџија”, а то су тешкоће које се јављају при учењу, међутим друга баријера се разликује код корисника домова и полазника Универзитета. За кориснике домова следећа препрека су садржаји који се нуде и који не одговарају њиховим интересовањима (21,2% испитаника), а за 23,5% полазника Универзитета је то недостатак времена (табела 5а и 5б).

Баријере за укључивање у образовање корисника домова и других старијих грађана	n	%
недостатак новчаних средстава	11	16,7%
недостатак времена	10	15,2%
зато што то не би допринело побољшању њиховог стања	5	7,6%
нестимулативност средине у којој живе	1	1,5%
садржаји који се нуде не одговарају њиховим интересовањима	14	21,2%
тешкоће које се јављају при учењу	23	34,8%
ништа од наведеног	2	3%
Укупно	66	100%

Табела 5а. Баријере за укључивање корисника домова и других старијих грађана у доживотно образовање

Баријере за укључивање у образ. полазника Универзитета	n	%
недостатак новчаних средстава	6	17,6%
недостатак времена	8	23,5%
зато што то не би допринело побољшању њиховог стања	4	11,8%

Баријере за укључивање у образ. полазника Универзитета	n	%
нестимулативност средине у којој живе	0	0%
садржаји који се нуде не одговарају њиховим интересовањима	7	20,6%
тешкоће које се јављају при учењу	9	26,5%
ништа од наведеног	0	0%
Укупно	34	100%

Табела 5б. Баријере за укључивање полазника Универзитета у доживотно образовање

Половина испитаника (50%) сматра да је образовање значајно за свестрани развој личности, а велики проценат (30%) сматра да је образовање веома значајно за снажање у брзом и променљивом окружењу (табела 6.).

Значај образовања	n	%
свестрани развој личности	50	50%
лакше снажање у брзом и променљивом окружењу	30	30%
обезбеђивање економске сигурности у старости	5	5%
обезбеђивање социјалне подршке	9	9%
нема значај	6	6%
ништа од наведеног	0	0
Укупно	100	100%

Табела 6. Став старијих особа према значају образовања

Исте резултате показује и посебно посматрање корисника домова и других грађана и полазника Универзитета (табела 6а и 6б). Тек на трећем месту се разликују поимања значаја доживотног образовања. Корисници домова њих 13,6% сматра да је образовање значајно за обезбеђивање социјалне подршке, док полазници Универзитета то не сматрају битним.

Значај образовања-корисници домова и други старији грађани	n	%
свестрани развој личности	34	51,5%
лакше снажање у брзом и променљивом окружењу	15	22,7%
обезбеђивање економске сигурности у старости	3	4,5%
обезбеђивање социјалне подршке	9	13,6%
нема значај	5	7,6%
Укупно	66	100%

Табела 6а. Став корисника домова и других старијих грађана према значају образовања

Значај образовања-полазници Универзитета	n	%
свестрани развој личности	16	47,1%
лакше сналажење у брзом и променљивом окружењу	15	44,1%
обезбеђивање економске сигурности у старости	2	5,9%
обезбеђивање социјалне подршке	0	0%
нема значај	1	2,9%
Укупно	34	100%

Табела 66. Став полазника Универзитета према значају образовања

Интересантан је избор тема у односу на професионалну оријентацију. Најчешћи бирани садржаји су бирани за ради сопственог угођаја тзв. „за своју душу” (41% укупног броја испитаника), а на другом месту су стручни садржаји (28% укупног броја испитаника) без обзира на професију којом су се бавили испитаници (табела 7).

Теме које су бирали	Раније занимање														Укупно		
	пољопривредници			домаћинце			занатлије			привредници			интел. радници				
	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	%k	n	%r	n	%
За своју душу	57,1	4	9,7	0	0	0	36,8	7	17,1	35,3	6	14,6	24	58,5	41	41	
за породицу и домаћинство	14,3	1	12,5	40	2	25	10,5	2	25	0	0	0	5,8	3	37,5	8	8
стручне природе	28,6	2	7,14	40	2	7,14	36,8	7	25	11,8	2	7,14	28,8	15	53,6	28	28
везане за друштвена и политичка збивања	0	0	0	0	0	0	5,26	1	20	11,8	2	40	3,8	2	40	5	5
ништа од тога	0	0	0	20	1	5,6	10,5	2	11,1	41,2	7	38,9	15,4	8	44,4	18	18
Укупно		7			5			19			17		52		100		

Табела 7. Утицај професије на избор тема у доживотном образовању

Ниво образовања није много променио претходно стечени закључак: бира-не теме су и даље, без обзира на образовање, за своју душу (41% укупног броја испитаника) и стручне природе (28% укупног броја испитаника). Једино се испитаници са завршеном основном школом нису изјаснили на исти начин (табела 8.).

	Ниво образовања												Укупно	
	основна школа			средња школа			виша школа			високо образовање				
Теме које су бирали	%к	п	%р	%к	п	%р	%к	п	%р	%к	п	%р	п	%
За своју душу	0	0	0	40	12	29,3	40,9	9	21,9	47,6	20	48.8	41	41
за породицу и домаћинство	16,7	1	2,4	10	3	37,5	0	0	0	9,5	4	50	8	8
стручне природе	33,3	2	7,14	30	9	32,1	31,8	7	25	23,8	10	35,7	28	28
везане за друштвена и политичка збивања	0	0	0	3,3	1	20	3,1	2	10	4,8	2	40	5	5
ништа од тога	50	3	16,7	16,7	5	27,8	18,2	4	22,2	14.3	6	33,3	18	18
Укупно		6			30			22			42		100	

Табела 8. Утицај нивоа образовања на избор тема у доживотном образовању

Године старости нису битно утицале на промену већ постигнутог закључка. Међутим, укрштањем пола и тема које су биране у доживотном образовању долазимо до закључка да жене више бирају теме за „своју душу” (50% укупног броја женских испитаника), а мушкарци су склонији стручној тематици (44,1% укупног броја мушких испитаника). Испитанике су 66% чиниле особе женског пола (табела 9.)

	ПОЛ						Укупно	
Теме које су бирали	женски			мушки				
	%k	n	%r	%k	n	%r	n	%
За своју душу	50	33	80,5	26,5	8	19,5	41	41
за породицу и домаћинство	7,6	5	62,5	8,8	3	37,5	8	8
стручне природе	19,7	13	46,4	44,1	15	53,6	28	28
везане за друштвена и политичка збивања	3,1	2	40	8,8	3	60	5	5
ништа од тога	19,7	13	72,2	14,7	5	27,8	18	18
Укупно		66			34		100	

Табела 9. Утицај пола на избор тема у доживотном образовању

На крају истраживања испитивана су три параметра за које се сматра да посебно утичу на ангажовање старијих особа у доживотном образовању, а то су став социјалног окружења, материјално стање и количина слободног времена.

Готово сви испитаници (92%) и њихово окружење имају позитиван став према доживотном образовању без обзира да ли су се раније ангажовали у доживотном образовању или не (табела 10)

	Став социјалног окружења према образовању						Укупно	
Раније укључивање	позитиван			негативан				
	%k	n	%г	%k	n	%г	n	%
ДА	51,1	47	92,2	50	4	7,8	51	51
НЕ	48,9	45	91,8	50	4	8,2	49	49
Укупно		92			8		100	

Табела 10. Утицај става социјалног окружења на ангажовање у доживотном образовању

Већина испитаника (79%) сматра да има добро материјално стање и да материјално стање утиче на то да ли ће се они ангажовати или не у доживотном образовању, али није пресудно у доношењу одлуке о ангажовању. Само је на половину (51%) испитаника утицало материјално стање на њихово ангажовање у доживотном образовању (табела 11).

	Материјално стање										
Раније учествовање	незадовољавајуће			добро			веома добро			Укупно	
	%k	n	%г	%k	n	%г	%k	n	%г	n	%
ДА	52,9	9	17,6	50,6	40	78,4	50	2	3,9	51	51
НЕ	47,1	8	16,3	49,4	39	79,6	50	2	4,1	49	49
Укупно		17			79			4		100	

Табела 11. Утицај материјалног стања на ангажовање у доживотном образовању

Више од половине испитаника (54%) сматра да има довољно слободног времена и да оно такође не утиче на одлуку о ангажовању у доживотном образовању. Чак и они који сматају да имају мало слободног времена (38%) не виде проблем слободног времена као препреку за укључивање у доживотно образовање (табела 12).

	Количина слободног времена									Укупно	
Раније учествовање	немам сл. времена			имам мало слободног времена			имам довољно слободног времена				
	%k	n	%г	%k	n	%г	%k	n	%г	n	%
ДА	50	4	7,8	50	19	37,3	51,8	28	54,9	51	51
НЕ	50	4	8,2	50	19	38,8	48,1	26	53,1	49	49
Укупно		8			38			54		100	

Табела 12. Утицај количине слободног времена на ангажовање у доживотном образовању

Уместо закључка

На основу резултата истраживања могу се развити методе и стратегије побољшања положаја старијих особа и створити могућности за веће ангажовање у образовању и тако елиминисати сви облици занемаривања услед опадања функционалних способности.

Приказани резултати истраживања наводе на неколико битних закључака:

- ✓ старије особе имају врло позитиван став према доживотном образовању и активностима које прате доживотно образовање;
- ✓ доживотно образовање развија физичко и ментално здравље старијих људи;
- ✓ образовање људима ствара осећање среће и задовољства;
- ✓ старије особе уче ради себе самих;
- ✓ ограничавајући фактор учења код старијих особа су тешкоће које се јављају при учењу узроковане ослабљеним физичким и менталним функцијама;
- ✓ понуђени садржаји нису прилагођени интересовањима старијих особа;
- ✓ избор садржаја зависи од пола старијих особа - жене више бирају садржаје за „своју душу”, а мушкарци стручне садржаје;
- ✓ доживотно образовање је значајно за свестрани развој личности и сналажење у променљивом окружењу;
- ✓ у доживотно образовање се најчешће укључују високо образоване старије особе.

Институализација активности доживотног учења је врло важан фактор стварања услова за ангажовање већег броја старијих особа у образовање. Мрежа Универзитета за треће доба, чији је члан и НУ „Божидар Аџија”, нуди могућност анализе потреба и квалитетне понуде различитих садржаја старијим особама. Систем квалитета и стручни кадрови су значајни за правилан рад, развој и искоришћавање потенцијала старијих особа. Већи број укључених старијих особа у

активности доживотног учења значиће и већи број физички и ментално здравије старије популације, популације за осећајем сопствене вредности и корисности, популације која може да се активно укључи у друштвене догађаје и може се да буде равноправни члан друштвене заједнице.

Какви се трендови данас могу очекивати? На првом месту већих број појединаца и установа који би били заинтересовани за ову тематику и израда примерених програма према разноврсним потребама и облицима неформалног и информалног образовања уз одговарајуће методе рада за одрасле. Прихватањем кључних компетенција саживљавамо се са принципом потребе за целоживотним образовањем и могућношћу учења у старијем периоду. Образовање треба да оснажи људе да свој ум учине отвореним, да их оспособи да разумеју свет око себе и да се активније укључе у друштво. У борби против сиромаштва образовање одраслих се нарочито препознаје као средство којим је могуће „отворити ум” сиромашних и необразованих (Фреире, 1970). Јављају се нове потребе за образовањем чија функција у познавању властитих улога, сагледавању узрока промена и предвиђању будућих, поприма нарочити значај, посебно на плану превенције или ублажавања несклада између нових друштвених стандарда и захтева с једне, и могућности и потреба старих са друге стране. Видно би се смањила изолованост и отуђеност старијих што би имало одраза на јачање индивидуалних компетенција и одговорности за живот у старости. Начин на који старија особа схвата своју улогу и прихвата за њу прописане друштвене норме, деловаће на његову успешност у социјалном животу и лично задовољство сопственим успехом. Процене појединаца од стране других не врше се само на основу положаја који заузимају, већ управо од успешности коју притом достиже, придајући им на тим основама одређени статус. Подручје садржаја (кључне компетенције) треба да буду усмерени на унапређивање квалитета њиховог живљења.

Литература

- Andliković, V. i sar. (1985) *Andragogija*, Zagreb, Školska knjiga.
- Баковљев, М. (1997) *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд, Научна књига.
- Geoff, D. (2004): *Reducing poverty by increasing inventive skills in: Preece, J. (ed): Adult education and poverty reduction: a global priority*, Department of Adult Education, University of Botswana.
- Деспотовић, М. (2000): *Игра потреба*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Кулић, Р., Деспотовић, М. (2001): *Увод у андрагогију*, Београд, Свет књиге.
- Медић С, Милошевић З. (2008): *Образовање одраслих у функцији редукције последице сиромаштва на децу у: Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији, приредиле Слободанка Гашић-Павишић, Снежана Јоксимовић*, Београд, Институт за педагошка истраживања.

- Mera, Z. C. (2004): Reflection of Challenges Facing the Adult Education Movement, in Preece, J. (ed): Adult education and poverty reduction: a global priority, Department of adult Education, University of Botswana.
- Орловић, В. (1999): Образовањем до социјалног успеха, Београд, Задужбина Андрејевић.
- Pongrac, S. (1990): Inoviranje obrazovanja odraslih, Zagreb Andragoški centar.
- Swindell, Rick (2009): Educational initiatives for the elderly, Brisbane, Australia, Griffith University, U3A Online.
- Rowe, J. & Kahn, R (1999): *Successful Aging*, New York, Random House.
- Савићевић, Д (1989): Концепција образовних потреба у андрагогији, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Савићевић, Д. (1983): Човјек и доживотно образовање, Титоград, Републички завод за унапређивање школства.
- Самоловчев, Д. (1987): Савремени токови у образовању одраслих, Нови Сад, Мисао.
- Савићевић, Д. (2004): Учење и старење, Београд, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Small, G., Moody, T., Siddarth, P., & Bookheimer, S.: Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching, (2009): *The American Journal of Geriatric Psychiatry*. 17(2).
- Science, Tehnology and Globalization, in The Future of Values, 2004, UNESCO, Berghahn Books.
- UNESCO World Report, (2005): Paris, Towards Knowledge Societies, UNESCO Publishinbg.
- Freire, P. (1970): Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.
- Целоживотно учење и неформално образовање, Новосадски хунманитарни центар, 2007.
- <http://policy.helptheaged.org.uk/>
- http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf
- www.suite101.com
- www.u3a.org.uk
- www.lifehack.org
- eacea.ec.europa.eu
- www.wikipedia.org

Violeta Petković, Nataša Ilić-Milovac, M.A., Novi Sad

KEY COMPETENCIES AND LEARNING IN PRACTICE

Summary

One of the purposes of European reference framework of key competences for lifelong learning is to ensure equal chances for a successful working life and competent role in the community. Requirements posed by new technologies requiring the mastering of eight key competences for long-term learning are communication in the mother tongue, foreign languages, mathematical literacy, digital competence, training, learning, interpersonal and civic competences, entrepreneurship and cultural expression. Growth of competence stimulates active age, which affects communication, motivation, self-esteem and social and interpersonal relationships that are invaluable for all ages. Providing social security and quality of life of older people in Serbia can be improved by creating conditions for the application of competencies in the context of their vital needs. Surveying and scaling of students and potential students of the University of the Third Age University “Božidar Adija” explores the engagement of older people in learning, their area of interest, obstacles and reasons for engagement, and the attitudes of older people about the importance of lifelong learning.

Key words: lifelong learning, key competencies, informal education, quality of life, participation in society

Виолета Петкович
М-р Наташа Илић Миловац
Нови Сад

ВАЖНЕЙШИЕ КОМПЕТЕНЦИИ И УЧЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ

Резюме

Одной из целей европейской референтной рамки важнейших компетенции для пожизненного учения, образования, является создание одинаковых шансов для успешной рабочей жизни и компетентного включения в общество. Требования которые выдвигают новые технологии, выдвигают и потребности усвоения 8 важнейших компетенций для пожизненного образования через следующее: коммуникацию на родном языке, иностранном языке, математическую грамотность, дигитальную компетенцию, подготовки к учению, интерперсональные и гражданские компетенции, предпринимательство и культурологическое проявлением Увеличением компетентности усиливается активная старость,

которая оказывает влияние на коммуникацию, мотивацию, самоуважение и общественные и межличностные отношения, имеющие огромное значение на всех этапах человеческой жизни. Создание социальной обеспеченности и качества жизни пожилых жителей в Сербии можно улучшить созданием условий для применения компетенций в контексте их жизненных потребностей. Анкетирова и ранжируя слушателей и потенциальных слушателей поступивших на Университет для старшего возраста Народного Университета «Божидар Аджия», авторы исследуют участие пожилых людей в обучении, области их интересов, препятствия и причины их ангажирования и положения и мнения пожилых лиц о значении пожизненного учения.

Опорные слова: пожизненное учение, важнейшие компетенции, неформальное образование, качество жизни, участие в обществе

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП (УЧЕЊУ) У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме

Важност претходног искуства у процесу учења и стицања знања има изразито велику улогу. Снимање иницијалног стања значајно се рефлектује и на финалне резултате, што се показало посебно битним у методикама почетне наставе као што је методика природе и друштва. Конструктивистички приступ који представља савремени концепт методике наставе природе и друштва истиче важност предзнања, искуства и претконцепције ученика. При успостављању тока и артикулације наставног процеса, учитељима се предлаже да је учениково искуство полазиште за одређивање конкретних наставних циљева и задатака. Правилном артикулацијом наставног часа уважавајући конструктивистичка начела ученици треба да бране своје мисаоне претконцепције, и истовремено у интеракцијском процесу, оспособљавају за самоодрицање свог мишљења и солидарно прихватање најбољег тумачења. Наставни процес треба у максималној могућој мери усмерити на ученика, уважавајући његова лична искуства и поштујући његове личне конструкте, како би ученик у највећој мери развио своје стваралачке способности и својим специфичним стилем учествовао у конструкцији знања, вештина и навика. То се може постићи применом адекватних метода рада (демонстративна, метода истраживања), као и разним иновативним моделима у настави природе и друштва (проблемски модел наставног рада, егземпларни модел).

Кључне речи: настава природе и друштва, конструктивистички приступ, савремени модели наставе природе и друштва

Увод

Крај 20. и почетак 21. века обележили су ставови да живимо у такозваном друштву знања, друштву у коме је знање основни извор даљег напретка човечанства. Образовање као својеврсна „индустрија знања“ постаје доминантни чинилац на коме почивају све остале области у савременом друштву. Током 20. века, бројне расправе о традиционалној настави резултирале су учовањем

њених слабости. Један од закључака је да у савременом друштву, школа мора да развија нове приступе образовању, како би оно било што успешније. Нови приступ налаже стављање ученика у позицију одговорног учесника у процесу образовања, за разлику од предходног периода, где је школа била индустрија у којој су ученици углавном били пасивни примаоци знања које су им преносили наставници. Дакле, образовању се данас намећу нови захтеви: преиспитује се улога и значај знања, мењају се схватања о учењу и знању уопште, тежи се стицању компетенција за употребу и примену наученог. Бројни научници који су се бавили овим проблемом инсистирају на новим решењима у организацији модерне наставе, чији је главни циљ развијање креативне способности ученика и њихова оспособљеност за самостално учење и стално самообразовање. Главна замисао је да ученици у наставном процесу треба да буду у ситуацији да самостално истражују, трагају, анализирају, синтетизују, закључују, да конструишу сопствена знања (Јукић, 2001).

У овом раду акценат је стављен на конструктивистички приступ учењу, јер се сматра да се управо у конструктивистички заснованом образовном процесу могу наћи решења за неопходне промене у данашњој школи. Конструктивистичка схватања о учењу заснивају се на претпоставци да ученици конструишу знање, тако што настоје да открију смисао сопствених искустава. Без обзира на постојеће разлике међу конструктивистима, заједничко је третирање учења као континуираног доживотног процеса и наглашавање активног ангажовања ученика у стицању знања. У конструктивистички заснованом образовном процесу фокус са помера са садржаја учења, и питања шта деца треба да уче, на саму активност учења, и питање: како деца треба да уче?

Дакле, у средишту образовног процеса није више само програм учења, његов садржај, већ и активност учења.

То се може постићи адекватним приступом наставном процесу, односно променом постојећих модела и начина рада у наставном процесу, о чему ће бити речи у овом раду.

Могућности примене конструктивизма у настави

Међу многобројним дефиницијама конструктивизма, може се издвојити један заједнички став, односно једна широко прихваћена и специфична дефиниција по коме се конструктивизам недвосмислено везује за знање, а она гласи: „Конструктивизам је епистемолошка позиција којом се наглашавају лични и колективни процеси стварања смисла, као и импликације тих процеса за психологију. Људска бића се посматрају као активни ствараоци конструкција које се могу поредити по томе са колико успешности помажу особи да се прилагоди животним изазовима“ (Neimeyer & Stewart, 1998 према: Стојнов, 2005).

Конструктивистички модел се најбоље може илустровати когнитивно-развојним теоријама Пијажеа (психолошки конструктивизам) и Виготског (социјал-

ни конструктивизам), с једне стране, и различитим филозофским схватањима, пре свега Дјуијевом филозофијом образовања, с друге стране.

Пијаже сматра да дете ниже и склапа искуства и закључује и ствара слику о стварности, времену и простору, о узроцима и последицама и интенционалности. На тај начин дете конструише свој стваран и социјални свет. Дакле, Пијаже је сматрао да дете активно учествује у конструисању сопственог света, и не представља пасивни објекат на који његова околина утисне понешто или који је усмерен само урођеним процесима сазревања. Односно, ученик сва своја знања конструише решавајући проблеме сам (Стојановић, 2003).

Значајна су схватања Виготског који је први истицао да се личност не постаје самим чином рођења, већ у интеракцији са другим људима, као и то да је знање социјално конструисано кроз кооперативне активности, кроз кооперативне напоре да се учи, разуме и да се решавају проблеми. Ученик, дакле, сва своја знања конструише решавајући проблеме уз помоћ наставника и систематизованих знања која школа путем програма нуди деци.

Ц. Дјуи је тврдио да се вредности једног друштва могу пренети на младе путем школовања које поседује адекватан степен континуитета у искуству између друштва у целини и природе живота у школи. Истицао је, такође, да је сазнање оно искуство које је настало као резултат операција истраживања, а у фокус свих васпитних поступака стављао је дељу активност и самосталност (Стојановић, 2003). У основи Дјуијевих ставова филозофија прагматизма, по којој свако сам, увек изнова, треба да открива знање и да гради властиту истину. За прагматисту, ученик у школи би требало да сам открије науку, а не од других (наставника) да сазнаје о њима (Лаловић, 2004). Да ли се ово може у потпуности прихватити? Колико би све стагнирало да сваки човек почне изнова да измишља нпр. електричну струју, или неки већ постојећи софтвер? Дјуи, међутим, овај став изражава следећим ријечима: Очекивана знања не могу се улисти левком; потребни ставови не могу се просто налепити; искуства других нису од помоћи. Искуство је резултат активности појединца. Та активност, мора да је стварна, реална, животна активност, активност у непосредном контакту са својом околином. Наставникове идеје су само наставникове идеје, а ученик треба да гради своје идеје. Ниједну мисао, ниједну идеју... није као идеју могуће пренети са једног на другог човека... Појединац мисли... када се непосредно ухвати у коштац са проблемом, када тражи и налази сопствено рјешење (Дјуи, 1966, према: Лаловић, 2004). Дакле, можемо прихватити само део ове теорије, односно можемо прихватити само ако ову теорију примењујемо на ученичка открића у настави. Што значи да ће ученици у настави открити ново, али у науци већ сазнато. Разуме се да ученици не могу сами доћи до метода, техника и инструмената за истраживање постављеног проблема и ићи у целини оним путем који је истраживач ишао при откривању неке законитости. Дакле, нити су ученици за то способни, нити има потребе да лутају и узалудно губе време. Сличност ученика и научника треба да се огледа само у томе што се обојица налазе пред непознаницом. Може се закључити да уз наставникову помоћ, ученици могу истражити у наставном

процесу и долазити до, за њих, непознатих истина најкраћим путем, уз самостални интелектуални напор.

Суштина конструктивистичке психологије сазнања почива на уверењу да појединци активно граде, односно конструишу сопствене појмове о реалности, а те конструкције резултирају знањем. Конструктивисти истичу да знање није могуће добити „у паковању“ које се преноси од особе до особе, већ оно постоји у уму сваког појединца, мора бити конструисано или реконструисано од стране појединца кроз процес интерпретације или схватања нових информација у односу на оно што се већ зна (Стојановић, 2003).

Како не бисмо више ширили теоријску основу за разјашњавање конструктивистичких полазишта, узимајући у обзир да су данас већ доста познати, наводимо мере основне елементе, по мишљењу Г. Гојков, како бисмо дошли до инструкционих принципа које сматрамо да треба увести у општи оквир курикулума:

- учење мора имати сврху, а та сврха мора бити јасна ученику;
- подржати ученика у усвајању општег циља или задатка;
- створити аутентичан задатак, односно задатак који подразумева склад когнитивних захтева и околине;
- створити задатак и околину за учење тако да рефлектује комплексност околине;
- дати ученицима процесе којима се долази до решења;
- ученику морамо да наметнемо да размишља и решава проблеме на адекватан начин и да адекватно реагује на околину која га стимулише;
- подржати тестирање идеја према алтернативним погледима и контекстима;
- обезбедити могућност и подржати промишљање садржаја који се учи и процес учења.

Саморегулативне и саморефлектујуће вештине морају стећи независност од наставника (Гојков, 2009).

Можемо закључити да су основне поставке конструктивистичког схватања природе процеса учења следеће:

- Знања се не могу, на квалитетан начин, директно преносити (трансферисати) од наставника на ученика.
- Учење је процес стварања, конструисања нових идеја на основу реконструисања ранијих идеја, а не кумулирање и преузимање готових идеја.
- Порекло сазнања је у активностима онога који учи и знање је вредно једино када га појединац конструише у контексту сопственог претходног знања и претходног искуства.
- Учење на важан начин зависи од претходних знања и претходних искустава ученика, и оно је разуман процес једино ако је ученик у њега личним знањима и личним искуствима уплетен.

- Учење је процес, и знање ученика је у сталном настајању, допуњавању или мењању претходних знања и претходних искустава ученика.
- Вредан је и сам процес у току ког знање настаје, а не само резултат - знање по себи (Лаловић, 2004).

У представљању конструктивистичке теорије учења, треба додати, да су данас равноправно присутна два правца ове теорије, тзв. психолошки конструктивизам (Пијаже) и социјални конструктивизам (Виготски), и да наставне концепције које су засноване на идејама конструктивистичке теорије учења заправо представљају синтезу ових теорија. И једна и друга теорија инсистирају на продуктивним и креативним активностима ученика у току учења, али прва више на индивидуалним (самосталним), а друга на социјалним (кооперативним) активностима. Обе врсте активности учења, индивидуалне и интерактивне, свој пуни смисао добијају тек у конструктивистички заснованом образовном процесу, коме у овој варијанти више одговара назив - процес учења (исто).

Намеће се питање: Како све ово постићи у још у великој мери зачауреној постојећој традиционалној настави?

Пре свега, сматрамо да треба развијати свест о неопходности промена у традиционалној настави, код свих актера образовног система и конкретно указати на то шта би суштински требало мењати. Важно је пре свега пребацити фокус са процеса подучавања (традиционална настава), на процес учења (конструктивизам), повећати ангажовање ученика. У складу с тим, потребно је развијати педагошке компетенције наставника и будућих наставника. Наставници морају бити свесни важности својих улога у креирању наставног процеса. За успешнију наставу је, такође, важно да наставници добијају прецизна и конкретна методичка упутства усмерена ка актуелним програмским садржајима (Бранковић, 2009), како би могли да стварају иновације у наставној пракси, које још увек заостају за теоријским поставкама, па је неопходно да створе сопствене иновативне приступе у реализацији садржаја, а ученици сопствене стратегије учења.

Конструктивистички приступ учењу у настави природе и друштва

Савремени концепт методике наставе природе и друштва заснован на конструктивистичком приступу истиче важност предзнања, искуства и претконцепције ученика. При успостављању тока и артикулације наставног процеса, наставницима се предлаже да је учениково искуство полазиште за одређивање конкретних наставних циљева и задатака. Правилном артикулацијом наставног часа уважавајући конструктивистичка начела ученици треба да бране своје мишљење претконцепције, и истовремено у интеракцијском процесу, оспособљавају за самодрицање свог мишљења и солидарно прихватање најбољег тумачења. Конструктивистички приступ у наставном предмету природа и друштво,

који представља темељ бројних других наставних предмета који произилазе из друштвених и природних наука и веома су битни за даљи живот ученика, истиче важност личне конструкције знања. Важност личне конструкције знања је потпуно оправдана јер ученик једино лично (или сам) може усвојити понуђена знања. Дакле, савремени приступ настави природе и друштва ставља ученика у средиште наставног процеса. Применом различитих савремених стратегија поучавања, посебно стратегијом постављања општих и личних циљева, чини се помак од традиционалног усвајања знања према процесном учењу. Таквим се приступом омогућава индивидуализација и диференцијација у учењу, што доводи до подстицања развоја креативности и метакогниције. Зато наставни процес, па самим тим и наставу природе и друштва, треба у максималној могућој мери усмерити на ученика, уважавајући његова лична искуства и поштујући његове личне конструкте, како би ученик у највећој мери развио своје стваралачке способности и својим специфичним стилом учествовао у конструкцији знања, вештина и навика. То се може постићи применом адекватних метода рада (демонстративна, метода истраживања), као и разним иновативним моделима у настави природе и друштва (нпр. проблемски модел наставног рада), где доминира креативно учење у процесу решавања проблема и увиђање односа међу узрочно–последичним везама. Односно, направити ситуацију у којој ће ученик чешће сам трагати за новим истинама. Дакле, циљ нам је створити креативног ученика са развијеном флуентношћу (способност коришћења бројних идеја у решавању проблема) и флексибилношћу мишљења (способност промене мишљења током решавања проблема). Овај циљ може остварити само она настава која не пасивизира ученика, која не тражи само просто запамћивање ученог и просту репродукцију наученог, већ настава са иновативним моделима рада која у свој фокус ставља ученика и која негује његову самосталност, креативност и развој интелектуалне способности.

Практичну примену овога видимо још код Квашчева који је својим експериментима (где је ученик био у ситуацији да истражује и тако самостално решава задани проблем) доказао да је развој интелектуалних стваралачких способности у наставном процесу могућ само ако се стварају услови у којим ће ученици бити у ситуацији да самостално истражују, и тако долазе до адекватних решења. Дакле, у настави треба да буде заступљено што више задатака којим ће ученици мисаоним путем долазити до решења, јер таква знања постају трајнија и функционалнија. Такође, она омогућају оспособљавање ученика за рационалне и ефикасне технике учења, а тиме и успешније припремање за перманентан процес самообразовања. У овако конципираној настави, проблемске ситуације ствара наставник, мобилише интелектуалне напоре ученика за решавање задатог проблема, усмерава и контролише начин и ток самосталног решавања постављеног проблема и заједно са ученицима вреднује добијене резултате (Јукић, 2001). Дакле, улогу наставника треба мењати, јер он сада више није само предавач, већ „инструктор“, „водител“, односно онај који ствара услове у којима ће ученици самосталним интелектуалним напорима долазити до нових знања. Водитељски

стил се темељи на сарадњи у наставном процесу, на упућивању и подстицању. Водитељ ствара односе поверења, исправља и инспирише на рад.

Како изаћи из оквира традиционалне наставе природе и друштва?

Као што је предходно речено, потребно је пре свега развити свест о неопходности трансформисања традиционалне наставе природе и друштва у савременији облик који намеће следеће промене: уместо наставниковог преношења готових знања дозволити да преовлада активност ученика у конструисању сопствених знања; наставниково наметање готових решења, заменити самосталним радом ученика на решавању проблема; уместо једноумља, инсистирати на дивергентном, стваралачком мишљењу и сл. Дакле, организовати наставу природе и друштва тако што ће се користити активни облици учења који се ослањају на савремене наставне системе и који мисаоно развијају ученика.

Де Зен је један од аутора који сматрају да савремена настава природе и друштва треба да буде заснована на конструктивистичком учењу и истраживачки усмереној настави, односно на учењу откривањем. Прво као навођење на истраживање, на млађем узрасту, а потом и као самостално ученичко истраживање (Бранковић, 2009).

*Реци ми заборавит ћу, покажи ми запамтит ћу, укључи ме разумјет ћу.
(стара изрека)*

Пример примене проблемске наставе у предмету природа и друштво

Експериментално је доказано да проблемска настава има огромну предност у односу на класичну наставу. Учење путем решавања проблема сматра се најефикаснијим учењем. Оно ангажује најсложеније мисаоне активности ученика. Ученици самостално анализирају ситуације, истражују, експериментишу, закључују. Важно је, такође, да ученици осете суштину укупне ситуације коју изазива задати проблем (Мишчевић, 2001). Знања стечена у проблемској настави трајнија су и применљивија, а ученици мотивисанији за активно учешће у наставном процесу.

Овом приликом представљамо један пример организације наставног часа у виду проблемске наставе.

Оријентација према Сунцу

Разред: трећи

Наставна тема: Кретање у простору и времену

Наставна јединица: Оријентација према Сунцу

Садржај наставне јединице: Одређивање главних страна света

Претходна наставна јединица: Како и када тела падају, клизају се и котрљају наниже

Наредна наставна јединица: Оријентација помоћу плана насеља

Оперативни задаци:

Образовни: Стицање знања о сналажењу у простору помоћу Сунца; стицање и проширивање знања о одређивању страна света (север, југ, исток, запад).

Васпитни: Развијање свести ученика о значају сналажења у простору помоћу Сунца; указивање на значај познавања главних страна света.

Функционални: Оспособљавање ученика за сналажење у простору помоћу Сунца; оспособљавање ученика за одређивање главних страна света помоћу сенке.

Наставне методе: метода рада на тексту, дијалогска, метода усменог излагања, проблемска

Облици рада: фронтални, групни

Структура и ток часа:

1. Постављање и дефинисање проблема (стварање проблемске ситуације)

Упознавање ученика са начином рада који ће се применити на часу. Ученици се деле у више група од по 5-6 ученика. Групе ће покушати да реше проблем који се јавио двојици младих истраживача прве ноћи њиховог боравка у Камбоџи. Свака група добија исти наставни листић на коме се налази формулисан проблем.

Садржај наставног листића:

Једна група младих истраживача кренула је у Камбоџу, ради проналажења нових врста биљног и животињског света. Планирали су да остану десетак дана, па су спремили залихе хране и воде, као и адекватну опрему која ће им бити потребна у том периоду. Договорили су се да прву ноћ преспавају и да тек ујутру крену даље. Док су остали спавали, два истраживача су се понела мишљу да ће сами доћи до нових открића и кренули су даље у шуму сами. Били су узбуђени и нису желели да их ноћ спречава у новим авантурама. Кренули су према истоку. Међутим, у току ноћи су се изгубили и уплашили се када су сазнали да су заборавили компас. Нису знали шта да раде и како да се врате код својих другова.

Наставник ученицима поставља задатак да размисле и пронађу најбезбеднији начин на који ће се неодговорни истраживачи вратити код својих другова.

2. Проналажење принципа решавања (навођење хипотезе)

Након неколико минута ученици дају могућа решења. Од наведених претпоставки, наставник бира три хипотезе (исте или сличне онима које ћемо навести) које ће бити детаљније размотрене:

- а) млади истраживачи могу дозивати помоћ, кад би их неко чуо;
- б) могу да покушају да се сете пута и да се врате;
- ц) могу да сачекају јутро како би се уз помоћ Сунца безбедно вратили до својих другова.

3. Декомпозиција проблема (рашчлањивање глобалног на уже проблеме)

У прва два случаја (хипотезе), млади истраживачи се не би сигурно вратили до својих другова. У првом случају, могли су дозивањем помоћи дозвати неке опасне животиње, а у другом би се можда још више изгубили, јер нису знали прави пут. Трећа хипотеза је најприхватљивија, јер ће помоћу Сунца (одређивањем страна света) успети да се оријентишу и тако се безбедно врате.

Наставник разговара са ученицима о сналажењу у простору помоћу страна света:

- најсигурније средство помоћу кога одређујемо стране света је компас;
- када немамо компас при руци, стране света одређујемо помоћу Сунца (сенке која пада);
- Постоје четири стране света: север (с), југ (ј), исток (и) и запад (з).

4. Процес решавања проблема

Ученици за рад у групи имају од 5 до 10 минута, након чега следи извештавање група о добијеним резултатима и донетим закључцима. Ако је потребно, наставник коригује закључке, а затим резимира учињено уз наглашавање следећег:

млади истраживачи морали су сачекати подне, јер је Сунце тада највише. Један од њих је стао на Сунце, а други је покушао да одреди страну света помоћу сенке. Знали су да је правац у коме пада сенка север. Иза леђа му је југ, на десној страни исток, а на левој запад. Тако су схватили да треба кренути на леву страну (запад), јер се враћају назад.

5. Општи закључак – сагледавање суштине проблема

Кроз разговор са ученицима долази се до закључака да је:

- за сналажење у простору потребно је познавати стране света: север, југ, исток, запад;
- стране света на којој се Сунце увек појављује назива се исток. Сунце се полако све више „пење“ и у подне је на страни света која се назива југ;
- страна света на којој Сунце залази сваке вечери назива се запад;
- север је на супротној страни југа, на којој никада није Сунце;
- када установимо једну страну света, можемо одредити и остале.

6. Примена стечених знања у новим ситуацијама

На основу стеченог знања, ученици би требало самостално да реше један задатак, који добијају на наставном листићу. На листићу се налази слика лава, а задатак ученика је да доцртају: дрво источно од лава; цвет западно од лава; кућу јужно од лава. Помоћ при решавању задатка ће им бити означена страна света – север.

И поред тога што је и теоријски и емпиријски доказана вредност проблемске наставе, резултати неких истраживања показују да је она у наставном раду веома запостављена.

Поред овог модела наставног рада, постоји још других модела (нпр. егземпларни модел, програмирани модел и сл.) који би задовољили захтеве конструктивистичког приступа учењу, односно максимално активирали мисаоне процесе ученика током наставног рада (активна настава), о којима ће бити речи неком другом приликом. Важно је истаћи, да би сви који учествују у наставном процесу треба да раде на имплементирању оваквих модела, јер док се не крене озбиљно у том правцу не може се очекивати већа ефикасност наставног рада. Наравно, велики је труд потребан да би се променило нешто што је традиционално.

Закључак

У складу са напред изложеним, залажемо се за: адекватну примену иновативних модела рада у настави природе и друштва који су темељени на кооперативном учењу, учењу путем открића, учењу путем решавања проблема, истраживачком учењу, јер доводе до значајнијих постигнућа ученика и доприносе већој ефикасности наставе природе и друштва. Квалитет знања ученика се побољшава, односно знање постаје функционално, на тај начин се може применити у различитим ситуацијама, тако да ученици стичу способности које су им потребне за даље учење.

Дакле, све што у школи учи, ученик може научити смислено или напамет (без разумевања). Степен разумевања одређеног садржаја представља основу за разврставање активности учења на овој димензији. Разумети значи повезати, довести у однос оно што је ново са оним што се од раније зна, па када није могуће успоставити такав однос, једино што ученику преостаје јесте да одређени садржај научи напамет (Лаловић, 2009).

Уколико желимо свестрани развој деце морамо обезбедити наставу која ће га подстицати.

Литература

- Бранковић, Н. (2009): *Примене иновативних модела у настави природе и друштва и постигнуће ученика*, Докторска дисертација, Асоцијација центра за интердисциплинарни и мултидисциплинарни студије и истраживања - АЦИМСИ, Универзитет у Новом Саду.
- De Zen, I. (1999): *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Zagreb.
- Гојков, Г. (2009): *Дидактика и метакогниција*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, Вршац.
- Јукић, С. (1997): *Учење учења у настави*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.
- Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Квашчев, Р. (1980): *Способности за учење и личност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Lalović, Z., (2009): *Naša škola: metode učenja/nastave u školi*, Zavod za školstvo, Podgorica.
- Лазаревић, Д. (1999): *Од спонтаних ка научним појмовима*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Микановић, Б. (2010): *Истраживачки рад ученика у образовно-васпитним стратегијама*, Наша школа бр. 1-2, 101-116, Друштво педагога Републике Српске, Бања Лука.
- Мишчевић, Г. (2001): *Кратак преглед развоја проблемске наставе и пример њене примене у предмету познавања природе*, Методичка пракса, бр. 3-4, 54-60, Школска књига, Београд.
- Стојановић, А. (2003): *Метода уверавања у моралном васпитању*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Стојнов, Д. (1998): *Конструктивизам, партиципативна епистемологија и конститутивност психолошких категорија*, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 30, 297-321, Београд.
- Стојнов, Д. (2005): *Од психологије личности ка психологији особа*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалитетне школе*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
- Vlada Crne Gore, *Naša škola: planiranje i realizacija nastave po novim obrazovnim programima*, Zavod za školstvo, 2007, Podgorica.

Snežana Prtljaga, Vršac

CONSTRUCTIVIST APPROACH TO LEARNING PROCEDURE IN TEACHING *NATURE AND SOCIETY*

Summary

The importance of prior experience in the process of learning and knowledge has a very big role. Recording the initial state is significantly reflected on the final results of which proved to be particularly important in the methodology of initial teaching as it is in the case of teaching methodology for *Nature and Society*. Constructivist approach that presents modern methods of teaching the concept of *Nature and Society* emphasizes the importance of knowledge, experience and student preconceptions. When setting the course and articulation of the teaching process, teachers are suggested that students' experience should be the starting point for determination of specific learning goals and objectives. Proper articulation of teaching activity that takes into account the constructivist principles suggests that students need to defend

their mental preconceptions and also in the interaction process of self-denial of their qualified opinions and jointly accept the best interpretation. The teaching process should be focused on students' in the maximum extent possible, taking into account their personal experience and respect for their personal constructs, as they could largely develop their creative abilities and specific style to pursue the construction of knowledge, skills and habits. This can be achieved using adequate methods (demonstration, research methods) and a variety of innovative models in the teaching of *Natural and Science* (problem solving model of teaching, the exemplary model).

Key words: teaching *Nature and Science*, constructivist approach, modern models of teaching *Nature and Science*

Снежана Пртляга Вршац

КОНСТРУКТИВИСТСКИМ ПОДХОД /УЧЕНИЮ/ В ОБУЧЕНИИ ПРИРОДЕ И ОБЩЕСТВУ

Резюме

Значение предыдущего опыта в процессе учения и усвоения знаний очень большое. Съёмка первичного положения значительно оказывает влияние на финальные результаты, что показалось очень важным в методиках начального процесса обучения, а также и в начальном процессе обучения предмета природа и общество. Конструктивистский подход, который представляет современный концепт методики обучения природы и общества, подчёркивает значение предворительных знаний, опыта и предыдущей концепции учеников. При определении формы процесса обучения, учителям автор предлагает использовать опыт учеников как исходную точку для определения конкретных учебных целей и задач. Правильной планировкой урока, уважая конструктивистские начала, ученики должны защищать свои мыслительные предворительные концепции и одновременно в взаимодействующем процессе обучаться покинуть своё мнение и принять новое лучшее толкование. Процесс обучения нужно наиболее максимально направить на ученика, уважая его личный опыт и его личные конструкции, чтобы ученик в наивысшей степени развивал свои творческие способности и своим специфическим образом участвовал в конструкции знаний, умений и навыков. Это можно реализовать применением адекватных методов работы /наглядный метод, метод исследования/ и разными иновационными моделями в процессе обучения природы и общества / проблемная модель учебной работы, экземплярная модель/.

Опорные слова: обучение природы и общества, конструктивистский подход, современные модели процесса обучения природы и общества

ЈЕДАН ПОГЛЕД НА МЕСТО ИНФОРМАТИЧКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме

У раду се најпре скицирају основне премисе за модернизацију наставе математике, где се траже решења из домена информатике и информатичке технологије.

Настава математике се идентификује као управљив процес, па се истиче неопходност да наставници математике треба да познају основе примене науке у управљању.

Посебно је назначено да у оквиру наставе и учења, уз примену информатичке технологије се могу посматрати две помоћи ученицима – непосредну и посредну. Непосредна помоћ се остварује путем рачунара интелигентним турским системима и симулацијама, а посредна је омогућена надгледањем рада ученика посредством рачунара.

Истиче се и чињеница да нове технологије омогућавају стварање ситуација које усмеравају пажњу и мотивацију.

Доста простора, у раду, је дато хеуристичком моделу процеса учења. Таксативно су наведене карактеристике вођења у току управљања процесом учења и понашања личности у оквиру реализације хеуристичког модела.

У закључном разматрању истиче се да савремена информатичка технологија, у чијој основи су модерни рачунари са одговарајућом софтверском подршком, обећава реалну могућност скока образовања у нови виши квалитет који ће означити школу (и предмете) са новим концептом, који је такође скоро таксативно идентификован.

На крају, интерпретација се завршава инвентаром проблема и питања која би требало истраживати.

Кључне речи: информатика, информатичка технологија, повратна спрега, управљање наставом, управљив процес, рачунар (компјутер), хардвер, софтвер, ОРС, хеуристичко моделовање.

Увод

Информатика и информатичке технологије из основа су промениле многе традиционалне форме, облике и садржаје рада, уопште, укључујући и област образовања, као и у оквиру њега и наставу математике.

Зато, изучавању промена које информатика и информатичке технологије врше у настави математике, а посебно у области управљања у настави/учењу математике, треба посветити посебну пажњу.

У томе свему посебно место даје се дисеминацији и примени рачунара у настави (математике). И поред објективно високих улагања у модернизацију образовних институција од стране државе, самих школа, родитеља, спонзора и других заинтересованих, и уз чињеницу да цена рачунара непрестано пада, **многе школе немају довољно хардвера, или је приступ постојећем ограничен.**

* *
*

Објављене студије ОЕЦД-а нам показују, да су крајем прошлог века, земље чланице биле подељене у две групе у погледу примене рачунара у образовању. Прву групу су сачињавале земље (у које спада и наша) које су у своје школе увеле наставу информатике и рачунарства. Другу групу су сачињавале оне земље које су поред наставе информатике и рачунарства увеле и образовање уз помоћ рачунара на свим нивоима образовања, са циљем да побољшају процес предавања и учења. Та друга концепција информатизације образовања је данас прихваћена као тенденција за будућност модернизације образовања.

Већ сад се са сигурношћу може закључити да ће све више хардверских ресурса бити у употреби у основним и средњим школама као и на вишем степеноу образовања. **Рачунари ће се све више и више налазити у учионицама и њихова примена ће бити директан напредак у вештини писања, читања, лингвистике, математике и других наука.**

Поред тога, постоје и фактори који омогућују све већу примену рачунара у настави и учењу. Пре свега, то су **фактори са софтверског аспекта.** У анализирању релевантних фактора код нас, очигледно ће се морати интензивирати фактори назначеног аспекта (софтверски), већом професионализацијом продукције образовног рачунарског софтвера (ОРС-а).

Опет, истраживања која су спроведена, у земљама чланицама ОЕЦД-а, тражењу адекватних одговора, полазе од циља примене рачунара у образовању. Један од датих одговора заснива се на чињеници да је циљ примене рачунара наведен и у наставним плановима и програмима. Сем тога многи од анкетираних наставника јасно су артикулисали своје циљеве као: „потребно нам је претраживање базе података у различитим области-ма; за напредовање у енглеском језику; симулације у неким посебним областима; открића резоновањем у математици и

сл. могу да користе рачунаре путем адекватног образовног рачунарског софтвера (ОРС-а)”.

Слична је и изјава једног компјутерског координатора (Бигум, крајем прошлог века): „Дакле, мој ,сан’ је, у суштини био, да ученике тотално приближим рачунарима, не само кроз курсеве, већ да их они користе што је могуће више кроз образовање”.

1. Полазне премисе за модернизацију наставе математике

Спроведена истраживања програма образовања у области математике показала су пуну компетентност ако су у себи садржавала за *стицање научних знања – чињеница, принципа и теорија*, и технолошку перспективу, као и оно што је неопходно за процесе и научне методе, непосредно искуство у научним активностима и неговање позитивних ставова према науци.

Назначено резултира следећим премисама:

- Уласком у нову цивилизацијску епоху – *информатичко друштво све више истиче захтев за модернизацију наставе и учења. Траже се решења из домена информатике и информатичке технологије. Рачунари би требали да буду непосредна и посредна помоћ наставницима и ученицима у омогућавању модернизације НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ.*
- *Примена информатике у настави има специфичну функцију у креирању школе будућности. Та специфичност се огледа, пре свега, у методолошкој функцији саме информатике, јер њен садржај омогућује наставницима: да рад у настави посматрају у светлу информатичке науке и науке о управљању уз помоћ електронских рачунара – компјутера и коришћење посебних софтвера (образовни рачунарски софтвер – ОРС-а).*
- *Настава је еклатантни пример информационог процеса чије обележје даје информација као феномен. Сама настава се одвија у комуникационом процесу, која сем педагошко-дидактичких елемената базира и на факторима који су под детерминизмом информатичке науке. Настаник мора познавати законитости теорије информација, елементе и структуру информације, посебно функције знакова и медијума. Такође, он мора да влада информатичким специфичностима појединих технолошких нивоа и модела наставних комуникација. Информационе баријере и начини њиховог елиминисања су потребни садржаји које треба наставник да зна. Суштинска питања наставе чине и фактори информационог капацитета наставне комуникације са којима се морају користити наставници. Настава математике је управљив процес, па је неопходно да наставници математике познају основне принципе науке о управљању, моделски начин представљања наставних ситуација и системе управљања у настави.*
- *Модернизација наставе у светлу информатичке технологије је важна област знања коју морају да овладају наставници.*

- *Наставници требају да знају да састављају једноставна програмска решења за примену у настави и учењу, а то је и начин да се провери њихова оспособљеност за савремено образовање.*
- *Половином прошлог века свет је постао богатији за једно откриће које је битно револуционисало људски, пре свега, интелектуални рад – то је рачунар. Људске комуникације су постале предмет свестраних научних истраживања, а посебна пажња је посвећена феномену информације. Информација и информациони системи су предмет новонастале науке – информатике, па је било логично да се истраживања у овом раду концептуално поставе у смислу изједначавања наставног система са информационим системом.*
- *Информатика као наука третира проблематику информације и информационих система и информатичких технологија и која се, у основи бави и телекомуникацијама омогућила је висок степен ефикасности рада у пословним, технолошким и неким другим системима, то је била и премиса на којој је проучавано учење у симбиози са образовним рачунарским софтвером, како би се истражиле могућности за подизање ефикасности и ефективности сазнајног процеса.*

* *
*

На основу наведених, полазних премиса, констатовано је да у информатици у образовању, једно од њених отворених проблема за темељније изучавање, са становишта информатике и информатичке технологије, је настава математике.

2. Трансформација наставе/учења математике на основама информатичких технологија

У оквиру наставе/учења, уз примену информатичке технологије могу се посматрати две помоћи ученику:

- **Непосредна помоћ**, од стране рачунара, омогућена је интелигентним туторским системом и симулацијама, које ученици на сопственом нивоу знања могу да користе.
- **Посредна помоћ** омогућена је надгледањем рада ученика посредством рачунара.

Назначени облици помоћи, из наставе математике, могу се остварити у виду примене ОРС-а (Образовног Рачунарског Софтвера).

Образовни рачунарски софтвер је врло сложен продукт интелектуалног, стваралачког и тимског рада, креиран за одређене функције у процесима образовања. Ефикасност наставе и учења у савременим условима је, између осталог, зависна и од квалитета примењеног образовног рачунарског софтвера (ОРС-а).

*Новим софтверским решењима пројектованим са аспекта **оптималног управљања**, може се ефикасно утицати на подизање квалитета математичког образовања.*

Нове технологије омогућавају стварање ситуација које усмеравају пажњу и мотивацију. У исто време, ти услови, који јесу вештачки, али који врло личе на праве, могу да омогуће информисање ученика на начин који највише одговара когнитивној обради, при стицању знања. И образовна технологија ће бити егзактна (и блиска пракси) наука, онда и само онда, када престане дедуковати поступке за опхођење са ученицима, начин учења, материје за учење и остале објекте емпиријске образовне науке. Она много више мора рачунати на помоћ дефинисаних модела (са психоструктурним моделима, алгоритмима за учење, садржајем информација итд.), значи мора постати део образовне кибернетике.

Често ни један од расположивих модела не описује стварност на задовољавајући начин, јер сваки од модела приказује екстремни случај. Тада се мора покушати да се стварност обради као мешавина тих екстремних случајева – на пример:

- **реално учење**, као мешавина учења без заборава и заборава без учења, или
- **реалну наставу**, као мешавину управљања учењем и регулисања учења.

Имајући у виду да свака наука обрађује своје поље најмање два пута, проистећи ће да:

- у **првом таласу** сазнаје се богатство онога што је пред истраживачем, а
- у **другом таласу** појмови се тачно разјашњавају и откривају се њихови темељи.

На пример. У математици научници репрезентују

- **примарну фазу**, као Euler, а
- **следећу фазу**, која је пре *семиотичка*, репрезентује, пре свега Weierstrass.

Након првог процвата образовне кибернетике и укоренење европске образовне технологије у другој половини прошлог века, на реду је *семиотички талас*, који се брине да барем у стручном свету буду тачности у дефиницијама и кохеренције у објашњењима. (Ако се поред овога, пропагирају недефинисани модерни појмови, као што су „*мултимедија*”, то се може толерисати све док се пропаганда не замењује са науком.)

Улога поступања ученика при активизацији знања веома зависи од врсте знања које треба да се стекне. Било каква активизација захтева адекватну обраду информација у свести ученика у овом смислу пасивно је само када се ништа не учи. Декларативна знања могу се стећи и свакодневним искуством, радом помоћу конструисаног микросвета, или опсервирањем и обрадом презентираних информација.

У истом контексту, важан проблем, у облику питања, који се тиче наставног плана и програма је следећи: *да ли је могуће одредити оптималан редослед – или можда и индивидуално оптималан редослед за презентацију информација ученицима који би повећао ефикасност инструкција?*

Нове технологије омогућавају презентацију наставних порука (и из њих информација) или проблем на начин и оном брзином која највише одговара ученику понаособ, што омогућава контролу обима непознатих чињеница које се презентују ученику, као и оптимизацију мотивационих стања ученика.

Постојање сталне повратне спреге је од велике важности за мотивисање ученика да побољша и усаврши процесе који омогућавају нијансирано остваривање повратне спреге, која зависи од знања ученика.

Новији трендови у теоријама мотивације и атрибуције показују да повратна спрега сама по себи није ни информација, нити оно што појачава мотивацију и охрабрује. Интерпретација повратне спреге је, да је то веза између обе ове компоненте од којих зависи успех/неуспех ученика. Може чак да се угради и временски независан „филтер” који би одржавао претходно стање знања ученика у односу на тренутни однос успех/неуспех у учењу. Недавно су изнете сугестије у циљу заштите ученика од прераних појављивања повратне спреге, која изазива одбојност; оне у почетку, чешће истичу „погађања” него „промашаје”, док би повратне информације, које броје грешке, требало да се појаве тек кад ученик боље овлада материјом.

У процесу учења, ученици се користе знањем различитог типа, које је променљиво, непотпуно и чак контрадикторно. При изграђивању новог знања неопходно је управљање. Такво управљање потиче: како **интерно** – услед размишљања о учењу (метакогнитивно), тако и **екстерно** – од стране наставника и у последње време много више од стране рачунара, односно образовног рачунарског софтвера.

Због тога је основни мото савремене наставе математике базиран у методу управљања, као општи принцип уравнотежавања, у процесу стицања знања у коме се учење посматра, поред стицања знања (прва фаза) и као фактор супротан заборављању (друга фаза), поткрепљење памћењу.

При коришћењу рачунара као алата за управљање учењем, а посебно при помоћи ученицима да постану свесни сопственог закључивања и развоја стратегија за усавршавање учења, два прилаза много обећавају.

Први прилаз је, дати ученицима алате за истраживање, дозволити им да користе сопствено знање – налазећи при томе, противуречности, могућност да преформулишу хипотезе, да реорганизују чињенице.

Други прилаз је, омогућити директније управљање путем интелигентног турског програма који би привлачио пажњу ученика на расуђивање које треба да користе и које би, такође, указивало на противуречности, непотпуне чињенице и погрешна схватања. Овај прилаз се заснива на моделима емпиријског знања на подручју учења, на правилима закључивањима која се морају примењивати унутар датог подручја и могућим правцима расуђивања које ученици могу да прихвате. У неким случајевима, модел би могао бити израђен као поступак учења.

Остаје да се види да ли су претходна два прилаза наизменични начини истог учења или је знање развијено једним прилазом другачије од оног развијеног другим прилазом. *Из тог разлога, важно је развијати ова два прилаза ис-*

товремено, тако да један искусан наставник ствара равнотежу између учења путем откривања и фронталне наставе. Даље разматрање се односе на рачунар – образовни рачунарски софтвер, као средство учења. Наставницима и ученицима – студентима су потребна објашњења у разумевању јединствених карактеристика образовног рачунарског софтвера, као медијума за учење. Који системи симбола побољшавају или успоравају учење? Стога, сваки ученик мора да учи о руковању рачунаром, да би му рад са њим био једноставан, лак и поуздан, много више него што би то било с наставником? Шта одликује учење на рачунару (са образовним рачунарским софтвером) у односу на друге начине учења, као што су слушање предавања и дискусија, читање, гледање филмова и рад са експерименталним инструментима? Како би рачунар могао да се најбоље повеже са другим медијима ради ефективног учења? Решења се виде у примени мултимедијалних система у процесу наставе и учења. Посебне предности и првенство даје се проблематици учења појмова и процеса уз помоћ рачунара.

Треба да се истакне и нагласи: да се различити облици индивидуализованог учења морају проучавати и примењивати у односу на особености склопа особина личности и способности ученика који успевају и који не успевају у учењу.

3. Хеуристичко моделовање процеса учења као облик индивидуализираног управљања учењем

Овде се полази од значења појма хеуристичан, који води до открића, подстицање на истраживање, налажење, истраживање непознатог, управљање понашањем ученика у процесу учења, развијање код ученика такве сазнајне (конгитивне) структуре која ће им омогућити да све боље и ефикасније регулишу сопствену мисаону делатност, да пронађу неопходну информацију, да је трансформишу, да раде на основу плана и решења у нестереотипним ситуацијама, а развијен је и посебан хеуристички тип модела управљања процесом понашања и учења ученика. Карактеристике вођења у току управљања процесом учења и понашања личности у оквиру хеуристичког дела биле би следеће:

1. **Тачно постављање циља управљања**, (једнозначно утврђивање да ли је он постигнут или није. *Предвиђање процедуре и критеријума на основу којих се може проверавати степен постизања циља.*)
2. **Развијање програма управљања**, тј. састављање упутства о томе како у појединим условима треба радити да би се постигао постављени циљ.
3. **Систем који управља мора добијати доста честе информације о понашању система којим се управља и о процесима који се у њему одигравају.**
4. **Давати податке систему који управља о разним параметрима система којим се управља**, које треба имати у виду и на које треба утицати.
5. **Прилагођавање система који управља карактеру и особеностима тема којима се управља, и процесима који се дешавају у њему.** У овом случају битан чинилац јесте индивидуализација упутства. У оквиру хеуристичког

моделирања учења, на следеће начине се треба водити рачуна о индивидуалним разликама испитаника:

- Обезбеђивање широког репертоара могућности избора модела учења који највише одговара појединој личности.
- Индивидуализација обима и сложености наставног градива, начина и темпа његове обраде.
- Примена технике прескакања. Способнији ученици могу да мимоиђу оне делове програма у којима се просечним ученицима даје материјал, без којег не би могли схватити наредне информације. Додатне информације намењене су искључиво најспособнијим ученицима. Хеуристички модел учења састављен је у више варијаната од којих је свака, намењена ученицима одређеног нивоа развоја. Програми су тако састављени да дају више варијанти за ученике различитих могућности.
- Индивидуализација, не само у односу на темпо учења, већ индивидуализација процеса учења и у односу на способности ученика, индивидуализација у односу на развијеност различитих типова мишљења код испитаника, различитих способности решавања задатака. Постоје појединци који имају развијенију способност анализе или синтезе, постоје логичке или интуитивне личности, имагинативне, или више асоцијативне личности, личности који су више спонтани или рефлексивни. Вођење рачуна и о индивидуалним разликама ученика у односу на интелигенцију. Постоје велике разлике у развијености појединих менталних фактора код ученика с једнаким количинама интелигенције. На пример, разлике у развијености памћења износе око пет година; разлике у математичком и логичком резонувању, развијености речника, у вербалним и невербалним способностима, износе код ових ученика четири до шест година. (Ученици с просечним количником интелигенције још се више међусобно разликују).
- Индивидуализација учења у односу на особености личности (утицај мотивационих карактеристика личности на школски успех, утицај особина карактера и темперамента на школски успех, утицај анксиозности и неуротичности на успех, утицај интереса и навика на школски успех).
- У извесном смислу присутна је аутентична индивидуализација процеса учења под којом се подразумева прилагођавање наставе не само различитим категоријама ученика већ и сваком ученику понаособ.

6. Разбијање проблема на мале проблеме и проблеме с одређеном организацијом циљева и потциљева понашања.

7. Прерађивање порука и издвајање информација.

8. Програмирање система утицаја који изазива одређене одговоре личности, а такође, програмирање и делатности личности која треба да доведе до тих одговора. Учење се мора заснивати на разноврсности ситуација разноликости процеса и саопштавања порука и подстицаја.

9. Рашчлањивање мисаоних операција на одређене компоненте и операције.

10. Наставник треба да има евиденцију не само о резултатима рада ученика већ и о томе какви су мисаони процеси довели да се учине типичне грешке.

11. Психолошке и педагошке карактеристике информације повратне спреге.

- *Информација повратне спреге нема само улогу потврђивања и обавештавања ученика о вредности одговора, већ и улогу адаптације, односно корекције система управљања.*
- *Информацијом путем повратне спреге – на основу одговора ученика обавештава се систем управљања о томе какав треба да буде садржај учења, којим путевима треба да се одвија учење, каквим темпом итд. Улога информације повратне спреге јесте да оптимално дозира количину порука у зависности од нивоа стања пријемника, тј. у зависности од степена знања и незнања, интелигенције и других нивоа стања система.*
- *Информација путем повратне спреге не мора бити везана за једнозначно упутство. Функција информације повратне спреге у хеуристичким програмима састоји се у томе да релативно слободно регулише процес учења, а у зависности од појединих индивидуалних хипотеза ученика.*
- *Стања система којим се управља (природа психичких процеса) чине основу унутрашње структуре информације повратне спреге.*
- *Информација путем повратне спреге сама по себи не може да обезбеди управљачку функцију у настави. Важна су питања: да ли је информација повратне спреге благовремена, да ли је њена корективна улога заснована на подацима о стању система којим се управља?*
- *Постоје две могућности система управљања процесом учења:*
 - *програмира се садржај,*
 - *програмира се процес учења.*

Добро је покушати да користимо обе могућности у хеуристичком моделу учења.

- *Процес управљања мора да повезује и следеће димензије: 1) реаговање на грешке, 2) реаговање на новонасталу ситуацију, 3) предвиђање. Информација путем повратне спреге добиће потпуну управљачку улогу, онда када поред поткрепљивања датог одговора преузме и улогу антиципирања наредних информација, правила и метода рада.*
- *Под унутрашњом повратном везом подразумева се наставниково обавештавање ученика о степену и начину напредовања у раду. Под спољашњом повратном спрегом подразумева се наставниково примање информација о учениковој усвојености градива. Овде се истиче не само контрола већ и регулативна функција информације путем повратне спреге.*
- *Информација путем повратне спреге не сме остати на нивоу једноставне контроле, већ је потребно да она даје оптималне податке регулативној информацији повратне спреге како би ова могла да реагује не само на учињене грешке већ и да предвиђа евентуалне грешке и путеве које воде до циља.*

Закључно разматрање

Информатика и информатичка технологија представљају не само индикатор у развојима свих осталих научних подручја, већ и суштински квалитет у процесима њиховог конструктивног стремљења даљем напретку цивилизације, међутим, зато иначе треба поклонити *интерес аспектима које информатика и информатичка технологија посредством образовног рачунарског софтвера, као својим продуженим квалитетом, данас нуди образовању*, као основи на којој се базирају сви други развојни концепти друштва.

Живимо у времену у којем је *информатизација* у пуном замаху и има улогу замајца као основног покретача свих процеса. *Информациони процес* отворио је многа и крупна питања. По свему судећи, налазимо се у жижи цивилизацијског раскршћа одакле сви путеви воде у просторе бескрајног блаженства информатичко-кибернетичког друштва.

Савремена информатичка технологија, у чијој основи су модерни рачунари са одговарајућом софтверском подршком, обећава реалну могућност остваривања основне визије модерног педагошког концепта образовања, а то коначно значи и могућност скока образовања у нови, виши квалитет, који ће означити школу (и предмете) са новим концептом.

Нови концепт школе одустаје од утрке са научном продукцијом нових знања, од проширивања наставних програма у темпу и мери умножавања научних чињеница. Уместо тога оријентација је на темељна знања о природи, друштву и другим областима. Стицање таквих знања је првенствено у функцији, не толико њихове конкретне примене, колико развоја одређених способности: мишљења, креативности, решавања проблема, способности учења, доживотног учења, прилагођавања новим ситуацијама, коришћења различитих извора и др.

Оваква функција учења и знања, претпоставља другачије методе педагошког рада, као и другачије позиције и наставника и ученика. У овакој настави/учењу ученик није тотално вођен, нити му се нуде знања у готовом облику. Напротив, у новом концепту наставе/учења ученик је вођен од стране наставника само онолико колико је то неопходно да би он могао наставити да самостално ради. Уместо знања у готовом облику, која наставник у традиционалном концепту школе покушава „пренети” и сл., ученику, у новом концепту наставе/учења се, у принципу, нуди само онај неопходни фонд информација који ће, му омогућити да до преосталих самостално долази. То је стратегија која из основа мења позицију учесника процеса наставе/учења. У оваквом концепту процес наставе се доминантном улогом наставника узмиче уступајући место процесу учења у коме активност ученика избија у први план. Ученик се овде оспособљава да упоређује, анализира, открива непознато, критички просуђује, истражује, закључује, мисли.

Генерално посматрано данас се у образовању пуно тога мења. *Процес учења у условима савременог развоја информатичке технологије, излази из ок-*

вира учионица, школе. Он се већ увелико реализује у многобројним ситуацијама изван школе, што не може остати без утицаја на систем формалног образовања, као и на организацију школе. Традиционални систем поучавања уступа све више простора процесу учења. Уместо међусобне изолованости учесника и индивидуализма у процесу наставе нови концепт нуди индивидуализацију и партиципативни – кооперативни рад. Репродуктивно учење се потискује у корист креативног, а адаптивно антиципаторским учењем. Уместо имитативних, репродуктивних способности у модерном концепту наставе/учења ради се на афирмацији иновативног, креативног мишљења, односно учења на „високом степену тешкоћа”. Отуда и потреба за преоријентацију од традиционалног концепта предавачке наставе – „предавања” знања, ка хеуристичким облицима учења, учења решавањем проблема, учењу путем открића и сл. У овим приступцима учењу, рефлексија добија приоритет над рутином, где од великог значаја може бити и информатичка технологија.

* *
*

Велики је инвентар проблема и питања која треба истражити и за које треба уложити посебне истраживачке напоре, како би се унапредили образовни процеси (наставе математике и осталих предмета), а тиме створиле научно утемељење претпоставке за корените промене система образовања и васпитања на основном и средњешколском нивоу.

Требало би се и убудуће концентрисати, у првом реду, на егзактно управљање као полазне основе проучавања питања управљивости. У том смислу, наглашава се да је оправдано проучавати: *проблеме уравнотежења, кибернетске моделе управљања наставом, концепције управљања полицентричним системима са више нивоа у образовању, психолошке основе процеса учења, моделе учења, утицај стилова учења на управљање учењем и проблеме управљања у настави/учењу, те математичке основе система управљања и регулисања, затим Образовни Рачунарски Софтвер (ОРС) у неким нашим и иностраним решењима, методе, технике и инструменти за вредновање Образовног Рачунарског Софтвера (ОРС-а) у нашим и иностраним искуствима, приказ неких решења ОРС и њихова анализа са становишта управљивости.*

Треба истаћи да је информатика (и информатичка технологија) подстицајнија за развијање креативности, јер је у многим математичким проблемима могуће изградити више од једног конкретног решења.

И на крају, посебне новине собом носи технологија Интернет комуникације и ствара претпоставке за структуралне промене садржаја, облика и форми рада у образовању.

Литература

- Frank Helmar: *Kibernetische Theorie und empirische Ergebnisse des Sprachorientierungsunterrichts*, ZPSK, 1993.
- Lando L. N. (1975.): *Kibernetika i pedagogija I i II*. BIGZ, Beograd.
- Lipovac D., (...): *Upravljanje u nastavi matematike (...)*, Zavod za udžbenike, Novi Sad, 1987.
- Mužinić V. (1979.): *Kibernetika u savremenoj pedagogiji*, Školska knjiga, Zagreb.
- Nadrljanski Đ.: *Informatika za učitelje*, Učiteljski fakultet, Beograd, 1996.
- Nadrljanski Đ.: *Obrazovni softver – hipermedijalni sistemi*, Novi Sad, 2000.

Prof. Mihailo Jokić, Ph.D., Belgrade

REFLECTION ON THE PLACE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING MATHEMATICS

Summary

The paper outlines the basic premises for modernization of teaching mathematics while searching for solutions in the field of computer science and information technology.

Teaching mathematics is considered as controllable process, and the author stresses the need for teachers of mathematics to be acquainted with the basics of applying science in monitoring teaching procedure.

It is particularly noted that in teaching and learning procedure information technology can help students in two different ways - directly and indirectly. Direct assistance is implemented through computer intelligent tutoring systems and simulations; the indirect is accomplished through monitoring pupils work by computers.

It is also pointed out that new technologies allow the creation of situations that direct attention and motivation.

Heuristic model of learning process is thoroughly described in the paper as well. Main features of monitoring learning procedure and personal behavior during the implementation process of heuristic model are specified exhaustively.

The final discussion points out that modern information technology based on modern computers with appropriate software support, promises realistic possibility of upgrading education with higher quality that represent the school (and teaching subjects) in new concept, which is also almost explicitly identified.

The whole inventory of problems and issues that should be explored in future is presented at the end of the paper.

Key words: computer science, information technology, superficial coupling, teaching activity control, controllable process, computer, hardware, software, ORS, heuristic modelling

Д-р Михаил Јокич Белград

ОДИН ВЗГЛЯД НА МЕСТО ИНФОРМАТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Резюме

В настоящей работе автор назначил в главных чертах основные предположения для модернизации процесса обучения математики, а главные решения являются из области информатики и информатической технологии.

Процесс обучения математике определяется как процесс которым можно управлять, и поэтому автор подчёркивает необходимость учителей математики ознакомить с основами применения науки в управлений

Особенно подчёркнуто то что в рамках процесса обучения и учения, применяя информатические технологии, можно оказать две помощи учащимся - прямую и косвенную. Прямая помощь реализуется путём компьютеров, интеллигентными системами и симуляциями, а косвенная даёт возможность контроли работы учеников с помощью компьютеров.

Автор подчёркивает и тот факт, что новые технологии дают возможность создания таких ситуаций, которые направляют внимание и мотивацию.

Большая часть работы уделяется изобретательской модели процесса учения. Автор отдельно перечислил все характеристики ведения в течение управления процессом учения и поведения личности в рамках реализации изобретательской модели.

В заключительном части работы автор подчёркивает то что современная информатическая технология, в основе которой находятся современные компьютеры с соответствующими программами, помогает улучшению образования и даёт возможность сделать шаг к новому лучшему качеству, которые отметят школу /и предметы/ новым концептом, который автор почти в точности определил.

В конце работы дан перечень проблем и вопросов, которые ещё нужно исследовать.

Опорные слова: информатика, информатическая технология, взаимосвязь управление процессом обучения, процесс которым можно управлять, компьютер, хардвер, софтвер, ОРС, изобретательское моделирование

Мр Драган Курбалија

Пољопривредна школа са домом ученика

Футог

Мр Јелена Шакотић-Курбалија

Филозофски факултет

Нови Сад

UDK 316.624-053.6

UDK 159.942-053.6

Прегледни чланак

Примљен: 11. X 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 882–892.

ПРЕДВИЂАЊЕ ПРОБЛЕМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА АДОЛЕСЦЕНАТА

Резиме

У раду је приказан развој Јесорове Теорије проблематичног понашања, и њеног појмовног апарата, од раних 60-тих година прошлог века, када је зачета, до данас. Како Теорија проблематичног понашања у све већој мери поприма обележја парадигме у области предвиђања проблематичног понашања адолесцената, у раду је дат критички осврт на досадашња истраживања у овој области. Основни је закључак да узимање у обзир већег броја различитих предикторских варијабли доприноси бољем разумевању динамике различитих облика проблематичног понашања код адолесцената, фактора ризика и фактора заштите, али да то у исто време отежава процес израчунавања вероватноће јављања таквог понашања код неког конкретног адолесцента.

Кључне речи: проблематично понашање, адолесценција, предикција

Развој Теорије проблематичног понашања адолесцената

Теорију проблематичног понашања су последњих 50 година развијали Ричард Јесор и његови сарадници са Института за бихејвиоралну науку Универзитета у Колораду (Dopovan, 2005). Ова теорија представља систематски, мултиваријатни, социјално-психолошки појмовни оквир у чијој основи стоје концепти вредности и очекивања из Ротерове теорије социјалног учења (Rotter, 1982) и Мертонов појам аномије (Merton, 1957), а њена основна премиса је (у складу са Левиновом теоријом поља) да је свако понашање резултат интеракције личности и њеног окружења (Lewin, 1951).

Проблематично понашање је дефинисано као понашање које је друштвено одређено као проблем, као извор забринутости или је осуђено од стране друштва-

них и/или правних норми и институција власти. То је оно понашање које обично изазива неку реакцију институција социјалне контроле, од благих (као што су изрази неодобравања), па све до екстремних (попут затворских казни).

Теорија проблематичног понашања је зачета раних 60-тих година прошлог века за потребе једне обухватне студије злоупотребе алкохола и других проблематичних понашања једне мале троетничке заједнице у југозападном Колораду (Jessor, Graves, Hanson, and Jessor, 1968). Нешто измењен теоријски оквир послужио је у касним 60-тим као основа за лонгитудиналну студију развоја проблематичног понашања код средњошколаца и студената. Ова верзија је најпознатија и најчешће цитирана верзија Теорије проблематичног понашања (Jessor & Jessor, 1977). Наредне три деценије Теорија је још неколико пута модификована, проширивана и редифинисана за потребе већих истраживачких пројеката. Прво проширење теорије обухватило је *важна социјална окружења раног одраслог доба* (породицу, посао и пријатеље), као и развој метода за мерење нивоа стреса и задовољства који потичу од њих. Ово проширење теоријског оквира направљено је за потребе follow-up студије кохорти адолесцената и младих испитаних пред крај 60-тих година прошлог века да би се истраживањем обухватили и њихови развојни стадијуми у раном одраслом добу (Jessor, Donovan, & Costa, 1991). Даље модификације Теорије укључиле су, поред проблематичног понашања, и *просоцијално понашање*, као и *понашања која угрожавају и унапређују здравље*. Овако модификована теорија је послужила као референтни оквир за обухватно испитивање коришћења алкохола и дувана међу студентима на узорцима из САД и Народне Републике Кине (Jessor i sar., 2003).

Најновија модификација Теорије проблематичног понашања укључује реорганизацију њених основних концепата у *факторе заштите и факторе ризика* (Jessor, 1991).

Појмовна структура Теорије проблематичног понашања

Теорија проблематичног понашања има веома комплексну и обухватну теоријску структуру која укључује три главна система варијабли:

1. систем социјалног окружења,
2. систем личности и
3. систем понашања.

Сваки од ових система састоји се од варијабли које служе или као подстрекачи проблематичног понашања или као фактори контроле који делују против јављања проблематичног понашања. Управо равнотежа међу подстрекачима и факторима контроле одређује степен склоности ка јављању проблематичног понашања унутар сваког система, док укупан ниво склоности проблематичном понашању, у сва три референтна система, одређује степен психосоцијалне (не) конвенционалности који карактерише сваког појединачног адолесцента.

Концепти који одређују **систем социјалног окружења** укључују: *факторе социјалне контроле, социјалне моделе и социјалну подршку*.

Варијабле везане за друштвену околину одређене су на основу повезаности или појмовне блискости са проблематичним понашањем.

Непосредне срединске варијабле (нпр. вршњачки модели за коришћење алкохолних пића) директно утичу на јављање одређених понашања, док су посредне варијабле (нпр. подршка родитеља) удаљеније у каузалном ланцу, те захтевају теоријску интерпретацију њихове везе са одређеним проблематичним понашањима.

Склоност ка проблематичном понашању у оквиру система социјалног окружења укључује:

- низак степен неодобравања проблематичног понашања од стране родитеља,
- висок степен одобравања проблематичног понашања од стране вршњака,
- постојање великог броја модела за проблематично понашање међу вршњацима,
- мањак родитељске контроле и подршке,
- мањак вршњачке контроле,
- неусклађеност очекивања родитеља и вршњака и
- низак степен родитељског утицаја у односу на утицај вршњака.

Појмови који одређују **систем личности** састоје се од склопа међусобно повезаних релативно трајних социо-когнитивних варијабли (вредности, очекивања, уверења, ставови и усмерења према себи и друштву) одређених социјалним учењем и развојним искуством.

Индикатори проблематичног понашања из оквира система личности укључују: нижи степен академског постигнућа, више скорове на димензији независности, већи степен друштвеног критицизма, виши степен друштвеног отуђења, нижи степен самопоуздања, позитивније ставове према девијантном понашању и нижи степен религиозности.

Појмови који одређују **систем понашања** укључују и проблематична и конвенционална понашања. У проблематична понашања се убрајају: узимање алкохола, пушење цигарета, употреба марихуане и других нелегалних дрога, девијантно понашање, ризична возња, превремена и незрела сексуална активност.

Упражњавање било ког облика проблематичног понашања повећава вероватноћу јављања осталих проблематичних понашања због њихове повезаности у социјалној екологији младих (која често ствара прилике за учење и упражњавање више различитих облика проблематичног понашања) и због тога што та понашања често имају слично психолошко значење и психолошке функције (нпр. отворено кршење конвенционалних норми или израз независности од родитељске контроле).

Конвенционална су она понашања која су друштвено прихваћена, очекивана и институционализована као прикладна за адолесценте. Конвенционална понашања укључују: академско постигнуће, ваннаставне активности и одласке у цркву.

Индикатори проблематичног понашања у оквиру понашајног система укључују висок степен ангажованости у области проблематичног понашања и низак степен укључености у конвенционална (традиционална) понашања.

Укратко, равнотежа између подстицајних и контролишућих утицаја у оквиру сваког система експланаторних варијабли одређује степен психосоцијалне склоности ка укључености у проблематично понашање, док укупан однос подстицајних и контролишућих утицаја у сва три система одређује просечан степен склоности адолесцента проблематичном понашању - односно степен његове неконвенционалности.

Развојни прелаз у проблематично понашање

Велики део понашања које се сматра проблематичним повезан је са нормама понашања везаним за схватање зрелости и са очекивањима везаним са старосну доб. Тако једно исто понашање може бити пожељно за одрасле, али забрањено за младе (нпр. конзумирање алкохолних пића забрањено је малолетницима, али је дозвољено пунолетнима; сексуални односи су пожељни у одраслој доби, али не и код млађих адолесцената). Када се понашања везана за развојну зрелост почну јављати код младих особа (раније него што је то “нормално”), она представљају одступање од друштвених норми које дефинишу прикладно понашање за тај узраст или стадијум живота. Пошто су млади свесни постојања норми понашања везаних за развојну зрелост, они често сматрају да ће им ангажовање у понашањима која су дозвољена старијим особама у исто време донети и промену развојног статуса (прелаз од “незрелости” ка “зрелости”, од “млађег” ка “старијем”, од “адолесцента” ка “одраслом”).

Теорија проблематичног понашања указује на важност “склоности ка развојној транзицији”. Укључење развојног концепта склоности ка преласку из једног развојног стадијума у други омогућило је коришћење ове теорије при одређењу вероватноће јављања развојне промене, односно почетка јављања понашања која означавају развојну промену, а регулисана су друштвеним нормама. На основу процене склоности ка проблематичном понашању које означава развојну промену може се предвидети који ће адолесценти вероватно променити свој понашајни статус, као и вероватно време те промене.

Проширење Теорије проблематичног понашања на домен здравственог понашања

Постоје два кључна разлога због којих се теорија проблематичног понашања може проширити на област здравственог понашања. Први је тај што се многа проблематична понашања (нпр. употреба алкохолних пића, коришћење марихуане, назаштићени сексуални однос, возња у припитом стању...) могу посматрати и као понашања која угрожавају здравље. Други разлог је тај што су понашања која угрожавају и унапређују здравље предмет нормативних награда и казни, као што су то и проблематична и конвенционална понашања. Нека понашања која делују неповољно по здравље, а не представљају кршење друштвених и правних норми (као што су прекомерно уношење хране или физичка неактив-

ност), ипак могу представљати одступања од неформалнијих друштвених правила (као што су правила вршњачке групе или индивидуална схватања о томе шта је прикладно понашање).

Примена Теорије проблематичног понашања је примерена у свим случајевима када испитивано понашање представља одступање од било које правне, друштвене или индивидуалне норме. Такође, може се применити и на понашања која су усклађена са нормама и очекивањима шире друштвене заједнице и њених институција (као што су школске активности или одлазак у цркву). У том смислу Теорија је релевантна не само у случајевима када се ради о понашањима која угрожавају здравље, већ и у случајевима када се ради о понашањима која унапређују здравље (нпр. редовно физичко вежбање, редовно спавање...), макар у оном оквиру који се теоријски може одредити као конвенционално понашање.

Примена ове Теорије у истраживањима везаним за здравствено понашање адолесцената подржала су проширење теоријског оквира на овај домен. Налази показују да су варијабле из система личности, социјалног окружења и система понашања дефинисане да би објасниле варијације у изражености проблематичног понашања (вредности везане за академско постигнуће и аутономију, очекивања у вези са академским постигнућем, висок степен неодобравања девијантног понашања, позитивна оријентација према школи, религиозност, већа приврженост родитељима него вршњацима, пријатељи који представљају modele конвенционалног понашања, одласци у цркву и укљученост у просоцијалне активности) такође су корисне у предвиђању понашања које унапређује здравље, као што су рекреативне активности, здрава исхрана, редовно спавање, брига о здрављу зуба... На основу неких од ових варијабли (пријатељи као модели конвенционалног понашања, позитивни односи са одраслима и лично ангажовање у просоцијалним активностима) могу се предвидети предстојеће промене везане за здравствено понашање.

Фактори заштите и фактори ризика

Најновија реформулација и проширење Теорије проблематичног понашања реорганизује главне појмове теорије у *заштитне факторе* и *факторе ризика*. Као што је већ раније описано, варијабле у Теорији проблематичног понашања су дефинисане тако да делују или као фактори контроле или као подстицаји за укључивање у различите облике проблематичног понашања. Контроле су аналогне заштитним факторима, а подстицаји факторима ризика. Теоријска улога фактора заштите је да смање вероватноћу јављања проблематичног понашања.

Фактори заштите обезбеђују modele за позитивно, просоцијално понашање (нпр. вршњачки модели добрих ученика); обезбеђују личне и друштвене факторе контроле које штите од ангажовања у оквирима проблематичног понашања (нпр. висок степен неодобравања девијантног понашања или предвидљиве родитељске санкције); и пружају подршку за одржавање привржености просо-

цијалном понашању (нпр. родитељско интересовање и подршка учешћу у школским активностима).

Фактори ризика обезбеђују modele за проблематично понашање (нпр. вршњачки модели за конзумацију алкохола), повећавају могућности за учешће у различитим облицима проблематичног понашања (нпр. већа доступност марихуане и других нелегалних дрога), и повећавају личну и контекстуалну осетљивост за јављање проблематичног понашања (нпр. перцепција веома ограничених могућности за успех у животу или вршњачки притисак да се почне са употребом дрога).

Фактори заштите имају још једну функцију – *ублажавају или смањују последице изложености факторима ризика*.

Реформулација Теорије задржава директну повезаност теоријских конструката са опаженим понашањем, али и баца ново светло на ублажавајуће ефекте фактора заштите на утицај фактора ризика. Такође, концептуални оквир који се односи на факторе заштите/ризика укључује шири опсег варијабли које се не односе само на мере међусобних разлика (нпр. ставови, вредности и уверења), већ укључује и сложенију област мера вишеструких социјалних контекста који су веома важни у екологији дневног живота адолесцената - породице, вршњака, школе и комшилука.

Налази истраживања у којима је тестирана овако реформулисана Теорија показују да модел фактора заштите/ризика обухвата значајну количину варијансе проблематичног, здравственог и просоцијалног понашања адолесцената; поткрепљују претпоставку да постоји ублажавајући утицај заштитних фактора на деловање фактора ризика, односно показују да висок степен заштите ублажава деловање фактора ризика на учешће у проблематичном понашању, на учешће у понашању које унапређује здравље, као и на учешће у просоцијалним облицима понашања; показују да заштитни фактори и фактори ризика обухватају значајну варијансу промене понашања током времена; и, показују висок степен повезаности фактора заштите и ризика са понашањем, односно показују висок степен повезаности са критеријумима вишеструких исхода и код мушких и код женских испитаника, код адолесцената различитог узраста, различитог социо-економског статуса, различите расне и етничке припадности, као и на различитим узорцима младих из САД, Кине и целог света.

Треба, такође, нагласити *важност концептуално дисталних психосоцијалних варијабли и улогу коју игра социјални контекст у предвиђању промена у понашању*. Показало се да су дистални протективни психосоцијални фактори (нпр. позитиван однос према школи, друштвена подршка...) значајно позитивно повезани и са проблематичним и са понашањем које унапређује здравље, а да су такође значајно повезани и са њиховим развојем и променама у току адолесценције. Такође је показано да мере психосоцијалне заштите у оквиру четири социјална контекста – породице, вршњака, школе и комшилука значајно учествују у варијацијама у проблематичном и здравственом понашању адолесцената.

Емпиријска потврда Теорије проблематичног понашања

Теорија проблематичног понашања примењена је у великом броју различитих трансферзалних и лонгитудиналних студија, и прикупљен је значајан број доказа који говоре у прилог општости и солидности њеног теоријског оквира.

Истраживачи из САД и других држава користили су психосоцијалне концепте, упитнике и мере произашле из Теорије проблематичног понашања. Применили су их на истраживања широког спектра понашања (нпр. конзумирање алкохолних пића, пушење дувана, преурађене и незреле сексуалне односе, вожњу у припитом стању и друге облике ризичне вожње, употребу нелегалних дрога...) у детињству, адолесценцији, и млађем одраслом добу. Кључне варијабле личности и социјалног окружења су се показале предиктивним и у трансферзалним и у лонгитудиналним студијама, и, уколико су узете у обзир заједно, обично објашњавају између 30% и 50% варијансе понашања као што су употреба нелегалних дрога или делинквентно понашање у адолесценцији. Поред тога, резултати истраживања показују да постоје значајне коваријације међу различитим облицима проблематичног понашања, тј. “синдром” проблематичног понашања.

Такође, не само да су проблематична понашања међусобно позитивно повезана, већ су негативно повезана са просоцијалним облицима понашања (као што је одлазак у цркву или учешће у ваннаставним активностима) и понашањима која унапређују здравље (као што је здрава исхрана или рекреација).

Могућност предвиђања проблематичног понашања адолесцената

Теорија проблематичног понашања представља обухватан теоријски референтни оквир који у све већој мери поприма обележја парадигме у области предвиђања проблематичног понашања адолесцената. Као прво, она се у последње време све више изједначава са “општим погледом” или “здраворазумским виђењем” развоја различитих облика неконвенцијалног, недисциплинованог и здравствено-угрожавајућег понашања међу адолесцентима. Такође, постоји велики број студија које се не позивају експлицитно на Јесорову Теорију, а користе њен референтни оквир. Најзад крос-културалне, међународне студије (Jesor i sag., 2003, Ciairano, 2004) теже да покажу универзалност основних принципа Теорије проблематичног понашања и редефинишу теоријски оквир на тај начин да се може применити на било ког адолесцента независно од моралних и законских норми које одређују проблематична понашања у култури којој он припада.

Овакво “расплињавање” концептуалног оквира доводи, с друге стране, до великих методолошких потешкоћа са којима се суочавају истраживачи који желе да се баве предвиђањем проблематичног понашања. Наиме, истраживачки модел који се користи морао би узимати у обзир мултипле предикторе и мултипле критеријуме, а то са собом носи низ методолошких проблема и доводи у питање ваљаност и уопштљивост резултата истраживачких студија.

Први проблем са којим се истраживачи суочавају је *вишезначност појма “проблематично понашање”*. Ако је по Јесоровој теорији проблематично понашање свако понашање које је предмет осуде шире или уже друштвене заједнице или самог појединца, онда се та дефиниција може применити на читав спектар понашања адолесцената од којих су нека опасна по здравље (нпр. конзумирање психоактивних супстанци, поремећаји исхране, смањена физичка активност...), нека носе обележја развојне промене (нпр. преурањена сексуална активност, конзумирање дувана, алкохола...), нека су израз бунта према ауторитерима (нпр. свађе и непоштовање родитеља, избегавање наставе и школских обавеза, делинквентно и антисоцијално понашање...) итд. Иако Јесор и његови сарадници тврде да међу различитим облицима проблематичног понашања постоје високе интеркорелације, па се може говорити о “кластеру проблематичног понашања”, мало је вероватно да би се било који практичар усудио да на основу истих предиктора предвиђа склоност ка делинквентном понашању и склоност ка држању ригорозних дијета. Већина истраживачких студија зато узима у обзир мањи број добро дефинисаних критеријума, што повећава валидност, али у исто време и смањује уопштљивост добијених резултата.

Други, подједнако велики истраживачки проблем је *велики број предикторских варијабли које истраживачи морају узети у обзир*. Чини се да је идеал класичне истраживачке парадигме - јасна, једноставна и недвосмислена регресиона једначина попут оне коју је навео Рокич (Рокеацх & Клиејунас, 1972) непримењива у истраживањима овог типа.

$$B_{oc} = [A_o]w_1 + [A_s]w_2 + [A_o A_s]w_3,$$

где је: B_{oc} = Понашање у односу на неки објекат у некој ситуацији; A_o = Став према објекту; A_s = Став према ситуацији; $A_o A_s$ = Ставови према објекту и ситуацији одмерени у зависности од важности свакога; w_1, w_2, w_3 = Емпиријски утврђени стандардизовани регресиони коефицијенти.

Иако и даље постоје покушаји истраживача да на основу резултата мерења одређеним психолошким мерним инструментима и примене регресионих једначина утврде степен склоности ка одређеним облицима проблематичног понашања, Јесор и сарадници упозоравају да се проблематично понашање не може предвиђати само на основу особина личности или ставова испитаника.

Проблем велике популације предиктора из које се црпи узорак варијабли који се користи у истраживању, а која се по Теорији састоји из система личности, вишеструких система социјалних окружења и система понашања, истраживачи обично решавају на неколико начина:

- доводе у везу резултате испитаника на појединим стандардизованим тестовима са одређеним облицима проблематичног понашања;
- конструишу свеобухватне психолошке мерне инструменте који од испитаника прикупљају податке о различитим ставовима, личним конструктима и понашањима везаним за ризична, резилијентна и проблематична

понашања (нпр. « Health behavior Questionnaire» (Jessor, Donovan & Costa, 1992) или упитник ААМ - «All About Me» (Stoiber and Good, 1998)) и

- за прикупљање података користе неупитничке методе (попут интервјуа, садржајних мрежа (Repertory Grids), друштвено-когнитивних мапа (Social Cognitive Maps), интерперсоналних процена...) на основу којих се испитује шири сет предикторских варијабли који поред самопроцена испитаника може укључивати и податке од људи из његовог социјалног окружења.

Узимање у обзир већег броја различитих предикторских варијабли доприноси бољем разумевању динамике различитих облика проблематичног понашања код адолесцената, фактора ризика и фактора заштите, али у исто време отежава процес израчунавања вероватноће јављања таквог понашања код неког конкретног адолесцента.

Литература

- Ciairano, S. (2004): *Risk-behaviour in adolescence: drug-use and sexual activity in Italy and The Netherlands*. Stichting Kinderstudies Publisher. Groningen. Netherlands.
- Donovan, J. E. (2005): Problem-Behavior Theory, in: Fisher, C. B. and Lerner, R. M. (eds.): *Encyclopedia of Applied Developmental Science* (Vol. 2), Thousand Oaks, California: Sage, pp. 872-877.
- Rotter, J. B. (1982): *The development and application of social learning theory: Selected papers*. Praeger. New York.
- Merton, R. K. (1957): *Social theory and social structure* (rev. ed.). Free Press. New York.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977): *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Academic Press. New York.
- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991): *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press. New York.
- Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1992). *Health behavior Questionnaire*. Institute of Behavioral Science. University of Colorado. Boulder, USA.
- Jessor, R., Graves, T. D., Hanson, R. C., & Jessor, S. L. (1968): *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- Jessor, R. Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H. & Wang, C. (2003): Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosocial Protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1): 329-360.
- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Row. New York.

Stoiber, K. C. and Good, B. (1998): Risk And Resilience Factors Linked To Problem Behavior Among Urban, Culturally Diverse Adolescents. School Psychology Review, Vol. 27, Issue 3, pp. 380-398.

Dragan Kurbalija, M.A., Futog
Jelena Šakotić-Kurbalija, M.A., Novi Sad

PREDICTING ADOLESCENT PROBLEM BEHAVIOUR

Summary

The paper describes the development of Jesorov theory about problem behavior and its conceptual apparatus, from the early 60's of the last century, when it was founded until today. As a theory of problem behavior increasingly begins to look like a paradigm in prediction of problem behavior in adolescents, this paper presents a critical review of previous research in this area. The basic conclusion is that taking into account a number of different predictor variables contribute to better understanding the dynamics of different types of behavioral disorders in adolescents, risk factors and factors of protection, but at the same time makes the process of calculating the probability of occurrence of such behavior for a specific adolescent.

Key words: problem behavior, adolescence, prediction

М-р Драган Курбалија Футог
М-р Елена Шакотич-Курбалија Нови Сад

ПРЕДУСМОТРЕНИЕ ПРОБЛЕМАТИЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Резюме

В настоящей работе представлено развитие Теории Ероса о проблематичном поведении и её аппарата понятий, с ранних 60-тых годов прошлого века когда она и появилась и до наших дней. Так как Теория проблематичного поведения всё большей мере получает характеристики образца в области предвидения проблематичного поведения подростков в работе даётся критический обзор предыдущих исследований в этой области. Основным заключением является то, что если принять во внимание большего числа предусмотрительных вариабл, это способствует лучшему пониманию динамики разных форм проблематичного поведения у подростков факторов риска и факторов защиты, но это одновремен-

но затрудняет процесс высчитания, определения вероятности проявления такого поведения у некоторого конкретного подростка.

Опорные слова: проблематичное поведение, подростковый возраст, пред-
усмотрение

Невена Цвјетићанин, психолог
Јасна Суботин, педагог
ПУ „Радосно детињство“
Нови Сад

УДК 373.22:159.922.7(497.113 Novi Sad)
Стручни чланак
Примљен: 11. XI 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 9–10, p. 893–901.

СТЕПЕН ЗАДОВОЉСТВА РОДИТЕЉА ПРОЦЕСОМ АДАПТАЦИЈЕ ДЕЦЕ У ЈАСЛИЦАМА – ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ –

Резиме

У опису посла стручних сарадника - психолога и педагога јесте и рад на стварању оптималних услова за психо-физички развој деце и васпитно образовни рад. Са тим у вези, посао стручних сарадника јесте и учешће у организацији пријема деце и праћење процеса адаптације. Сваке године месец септембар у нашој установи је управо и карактеристичан по самој адаптацији деце на јаслице, као и могућност родитеља да заједно са својом и другом децом учествују у процесу сукцесивне адаптације. Одатле је и кренула идеја да процес адаптације испратимо и кроз аналитичко истраживачки рад. У жељи да добијемо повратну информацију од наших родитеља, а све у циљу унапређења васпитно-образовне праксе и сарадње са породицом, родитељима је понуђен упитник који испитује степен њиховог задовољства процесом сукцесивне адаптације.

Истраживањем је добијен евидентно висок степен задовољства родитеља сукцесивним обликом адаптације. Такође, родитељи су високо вредновали и активности које су медицинске сестре - васпитачи организовале за децу и родитеље као и могућност учествовања у истим. Међутим, издваја се и одређен проценат родитеља који исказују и дозу несигурности у погледу поменутог облика адаптације.

Резултати овог истраживања своју практичну примену могу остварити вишеструко. Могу пружити увид у овогодишњу организацију процеса адаптације, могу представљати смерницу у следећим начинима организације процеса адаптације, могу допринети даљим истраживањима која би допринела ефикасности у организацији процеса адаптације.

Кључне речи: сепарациона анксиозност, облици адаптације, конкурс, родитељски састанци, медицинске сестре – васпитачи, суцесивна адаптација, стручни актив

УВОД

Од оног тренутка када се пресече пупчана врпца живот са собом почиње да носи низ одвајања. Свака нова развојна фаза подразумева и неку врсту одвајања. Узимање чврсте хране води ка одвајању од маминих дојки, пузање, а онда и ходање - носи са собом мање ношење детета. Тако и први дан у вртићу представља један процес одвајања детета од родитеља, пре свега мајке. Из многих теорија о зависности односа мајка – дете може се закључити да је дете на узрасту од 6 месеци до 3 године снажно везано за мајку и боји се одвајања од исте. Када дете крене у јаслице приморано је да се прилагоди на нов простор, људе, децу и ритам дневних активности (исхрана, нега, спавање, организована игра са осталом децом). У тим првим данима одласка у вртић највећи број деце плаче или на неки други начин испољава своју тугу због привременог раздвајања од родитеља нпр. раздражљива су, одбијају да једу, спавају, понека деца су и агресивна, па и аутоагресивна. Деца тада осећају *тзв. сепарациону анксиозност*, специфична врста анксиозности позната као страх од одвајања. Тада дете почиње да се плаши да се блиска особа неће вратити, једноставно код детета наступа осећај да је остављено. За родитеље је најважније да знају да је сепарациона анксиозност нормална појава у детињству коју већина малишана спонтано прерасте. Тачније, како време одмиче, овај страх почиње да слаби и дете полако почиње да стиче поверење у особље вртића, тачније медицинске сестре - васпитаче у јаслицама. Дете полако стиче и искуство које му помаже да развије осећај за време и да схвати када га родитељ ујутру остави у вртићу да то не значи заувек. Охрабрено потврда да се родитељ увек врати дете престаје да се интензивно плаши и прелази на савладавање нових задатака у развоју.

ОСНОВНИ ТИПОВИ АДАПТАЦИЈЕ

Процес прилагођавања на јаслице је индивидуалан, тј. специфичан је за свако дете. Постоје ситуације у нашој пракси да дете које је отвореније, комуникативније, већ са годину и по дана старости, са одушевљењем долази у јаслице, а са друге стране постоје ситуације да повучени четворогодишњак пролази и „стаж“ од месец дана прилагођавања на вртић. То нам говори да сам процес прилагођавања доста зависи од дететовог темперамента, искуства, али и од става родитеља према вртићу и медицинским сестрама - васпитачима. Такође, адаптација зависи и од узраста детета (лакше се адаптира дете после 18 месеци старости), физичког стања (теже се прилагоди физички осетљиво или дете хронично слабог здравља), промене у породици (рођење другог детета, болести родитеља... утичу на понашање детета, па и на процес прилагођавања), начин подизања и

васпитања детета. Затим лакше се адаптирају она деца која су пре поласка у јаслице имала позитивна емоционална искуства као и више социјалних искустава. Без обзира на низ фактора од којих зависи процес адаптације, дете које креће у јаслице долази у непознату средину, међу непознате особе и потребно је да прође одређено време како би се адаптирало. Са тим у вези, имамо основне типове адаптације: лака, средње тешка и тешка адаптација. **Лаку адаптацију** карактерише могућност појаве лошег расположења, поремећај сна или апетита, респираторне инфекције... и то је нормална реакција деце на промену средине. Споменуте промене у понашању се стабилизују у првих месец дана боравка у јаслицама. **Средње тежак облик адаптације** карактерише све претходно наведене манифестације лаке адаптације, али и додатно: као што је нпр. не успостављање контакта са медицинским сестрама - васпитачима и другом децом. Све ове промене се могу продужити и на два месеца боравка у јаслицама. **Тешка адаптација** може трајати дуже од два месеца, па и до шест месеци. Карактерише је дуготрајно измењено понашање и често оболевање детета. У таквим ситуацијама неопходно је консултовати медицинску сестру - васпитача из групе, патронажну сестру, педијатра, психолога и педагога да би се проценило да ли дете треба излагати оваквом оптерећењу и какву му помоћ даље пружити.

Често се срећемо у пракси да сами родитељи имају страх хоће ли реакција (промене у понашању и у здравственом статусу) њихове деце на јаслице оставити неке нпр. психичке последице. Важно је споменути да деца на узрасту јаслене групе имају смањен имунитет и често оболевају нарочито од респираторних инфекција. Међутим све наведене промене како у понашању тако и по питању физичког статуса не остављају нити здравствене нити психичке последице на развој. Такође, важно је знати да у току процеса адаптације према детету треба имати стрпљења и љубави, јер дететове промене у понашању (плач, агресивност, повученост) и промене на физиолошком плану (одбијање хране, спавања, пробавне и респираторне сметње) временом почињу да слабе када дете крене да успоставља социо-емоционалне односе са групом (медицинске сестре и остала деца).

Сваки родитељ, како индивидуално, тако и на родитељским састанцима, може добити низ информација и савета од стране психолога и педагога вртића, пре него његово дете крене у јаслице. Такође, уколико родитељ има потребу може разговарати са стручним сарадницима и о специфичним потребама детета, о својим потребама у односу на вртић, о оправданости појединих васпитних поступака итд. Адаптација деце у вртићу представља довођење у везу децијих основних потреба са могућностима нове средине да те потребе задовољи. Овај процес, с једне стране, зависи од тога колико је сама средина прилагођена децијој природи, а са друге стране од индивидуалних својстава личности која се прилагођава и њеног дотадашњег развоја и искуства. Имајући ово у виду, у Предшколској установи „Радосно детињство“ адаптација деце и родитеља се организује на следећи начин.

ОРГАНИЗАЦИЈА АДАПТАЦИЈЕ ДЕЦЕ НА ЈАСЛИЦЕ

Након завршеног конкурса за упис деце у нашу Установу и добијених спискова уписане деце, организују се родитељски састанци на којима се родитељи упознају са проблематиком адаптације деце на јаслице – шта подразумева адаптација, од чега она зависи, колико траје, облици адаптације, промене у понашању деце до којих може доћи током адаптације и сл. Ради брже адаптације ми родитељима саветујемо следеће: да код куће разговарају позитивно о вртићу (никако да деци прете вртићем нпр. „Видећеш кад одеш у вртић...тамо ћеш морати све појести...“), да пар пута доведу дете да се упозна са простором, двориштем вртића, да се претходно распитају о ритму дана у вртићу и постепено са њим ускладе и кућни режим (оброци, спавање....), да за време адаптације поштеде дете додатног стреса као нпр. одвикавање од пелена, дуде, да првих недељу дана могу да бораве и учествују заједно са својом и другом децом у процесу адаптације, да упознају медицинске сестре-васпитаче са особеностима и навикама свога детета, да допусте детету да понесе своју омиљену играчку у вртић, да остваре добар контакт са медицинским сестрама – васпитачима (оне постају важне особе у животу детета, па ће се и само дете осећати сигурније ако види да његови родитељи и мед. сестре разговарају љубазно), да остану сталожени уколико дете крене да плаче када се приближава вртићу, да растанке у вртићу учине кратким, да остану смирени и благонаклони у супротном дуги растанци само продубљују осећање страха и узнемирености код детета, да родитељи проводе више времена са својом децом по повратку из вртића (шетње, игре, приче везане за вртић, да разговарају са дететом о другој деци, о играчкама, о томе шта су данас радили у вртићу, пружање нежности...).

На овим родитељским састанцима, поред медицинских сестара - васпитача, педагога и психолога присутна је и сестра за превентивно-здравствену заштиту. Родитељима се такође презентује ритам дневних активности у јаслицама и пример сукцесивне адаптације, на основу којег се сваки родитељ опредељује када ће доводити своје дете у вртић, да ли ће боравити и они са дететом у вртићу и колико ће дете у вртићу остајати. *Сукцесивна адаптација* подразумева постепено укључивање детета у групу вршњака. Прве недеље деца долазе у вртић са родитељима и остају сат времена. Друге недеље такође остају сат времена, али без присуства родитеља. Треће недеље остају у вртићу до спавања, а четврте недеље остају са пуним ритмом дневних активности, укључујући спавање и ручак у вртићу. Уколико родитељи нису у могућности да испрате овакав модел адаптације, отворена је и могућност да њихова деца од почетка доласка у јаслице остају цео дан. Зато се о овоме родитељи опредељују на првом родитељском састанку, на основу чега медицинске сестре - васпитачи, у сарадњи са стручном службом вртића, планирају активности које треба да допринесу бржој и лакшој адаптацији деце на јаслице. Такође, на првом састанку родитељи добијају унапред припремљене лифлете, који треба да им послуже као врста подсетника свега што је на родитељском речено.

Чињеница да је емотивна веза родитељ – дете на јасленом узрасту изузетно јака, омогућава нам да преко родитеља који су присутни првих дана у вртићу, дете на лакши и квалитетнији начин успостави контакт са медицинским сестрама - васпитачима. Разлози за активно укључивање родитеља у активности првих дана боравка деце у јаслицама су бројни: дете на тај начин обнавља и појачава сигурност, буди се жеља за контактом и игром, пружа се могућност да уз родитеља упозна простор и услове боравка у јаслицама, родитељима се пружа могућност да се упознају са функционисањем свога детета у једној новој средини, упознају се са радом медицинских сестара - васпитача, ритмом дана у јаслицама, просторним условима, јеловником и сл. Медицинским сестрама – васпитачима се, преко родитеља, пружа могућност лакшег успостављања контакта са дететом, уочавање понашања и реакција детета, као и прилика да утичу на стварање поверења родитеља у њих и њихов рад.

Први дани у јаслицама испуњени су низом заједничких активности које су унапред испланиране. Нпр. родитељи и деца заједно праве беџеве и ознаке за ормариће и столице, које следећег дана препознају и разгледају. Затим ту је и игра „Кока и пилићи“ - медицинске сестре поделе сваком детету по једно пиле које дете носи кући, док кока - мама остаје у вртићу. Следећег дана дете треба да са собом у јаслице врати пиле својој мами- коки. Затим ту су игре шареним балонима и балонима од сапунице, игре кутијама различитих величина и боја, игре брашном и тестом, а све је пропраћено и адекватном музиком. Родитељ је главна фигура првих дана боравка у јаслицама и временом постаје главна спона између медицинске сестре - васпитача и детета. Понуђене игре у јаслицама многим родитељима постају модел и за активности са дететом код куће. У циљу адекватнијег приступа сваком детету понаособ и задовољења индивидуалних потреба сваког детета, медицинске сестре - васпитачи, током тих првих дана у јаслицама, родитељима нуде упитник који се односи на навике које је дете стекло код куће, а пре поласка у јаслице (нпр. како се дете успављује, да ли користи ношу, како узима храну-само или га треба хранити и сл.).

ЕВАЛУАЦИЈА АДАПТАЦИОНОГ ПЕРИОДА

Пракса стручних сарадника (педагога и психолога) вртића „Весели возић“, „Цврчак и мрав“ и „Лиенка“ јесте да крајем септембра, након завршеног периода адаптације, организују и Стручни Актив медицинских сестара. Наведени Актив се између осталог организује и у циљу евалуације протеклог периода адаптације. Медицинске сестре – васпитачи тада имају прилику да изнесу своје мишљење и размене искуства о добрим и лошим странама адаптације, да дају своје предлоге и сугестије стручним сарадницима, а све у циљу заједничког, будућег планирања и организације адаптације. Такође, ове године, медицинским сестрама – васпитачима су од стране психолога и педагога понуђена два упитника. У једном упитнику медицинске сестре износе своју процену о учешћу деце у игри, однос деце

према играчкама, каква је комуникација деце са медицинским сестрама – васпитачима и слично. С обзиром на то да се у овом упитнику наводе лична имена деце, они остају у педагошкој документацији медицинских сестара – васпитача и треба да им послужи за структурирање нивоа групе и планирање даљег васпитно - образовног рада. За разлику од првог упитника, који се попуњава на нивоу групе, други упитник, који је анониман, попуњава свака медицинска сестра - васпитач понаособ. Посредством овог упитника, стичемо увид у овогодишњи степен задовољства медицинских сестара организацијом и процесом адаптације.

ЕМПИРИЈСКИ ДЕО КОРИШЋЕН ИНСТРУМЕНТ, УЗОРАК, ПОСТУПАК И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У циљу развијања квалитетније сарадње са родитељима и комплетнијег евалуирања и вредновања протекле адаптације, ове године упитник смо понудили и родитељима који су заједно са својом и осталом децом прошли сукцесивну адаптацију. Упитник је анониман и садржи пет питања са тростепеном скалом за одговарање (не слажем се са наведеном тврдњом, нисам сигуран у вези наведене тврдње, слажем се са наведеном тврдњом). Истраживање је спроведено након месец и по дана адаптације деце, тачније у првој половини месеца октобра. Укупан узорак чинило је седамдесет родитеља из више вртића Предшколске установе „Радосно детињство“, Нови Сад, из различитих делова града. Резултати су приказани графички, изражени процентуално за сваку тврдњу.

Степен задовољства родитеља процесом адаптације у јаслицама П. У. „Радосно детињство“



ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата могло би се закључити следеће. Сукцесиван облик адаптације у нашој Установи изазвао је позитивне реакције код родитеља, тачније евидентан је висок степен задовољства. Са тим у вези, родитељи су високо вредновали (93%) активности које су медицинске сестре - васпитачи организовале за децу и родитеље као и могућност учествовања у истим. Кроз горе приказан дијаграм може се видети да се путем наведених тврдњи појављује узорак од око 20% родитеља који још увек изражавају одређену дозу несигурности. Овај податак могли бисмо довести у везу са неколико чињеница. Наиме, ако анализирамо адаптацију са аспеката горе описаних облика адаптације, можемо слободно рећи да у нашој пракси постоји мали проценат деце који пролазе средње тежак или тежак облик адаптације. Тако да треба имати у виду да показатељ несигурности, код овог процената родитеља, може бити и резултат њиховог, још увек, субјективног доживљаја да им се дете није лако адаптирало. Родитељи углавном виде реакције детета приликом расстанка, доласком у вртић, (плач, одбијање, негодовање...). Управо ове реакције детета остављају јак, емотиван, утисак на родитеље. Међутим, родитељи не виде како се њихов малишан понаша, када сам чин расстанка прође. Наиме, када дете уђе у радну собу и ступи у контакт са медицинским сестрама – васпитачима, престају и сузе, и негодовање, те дете, које је до малопре плакало, наставља да се игра са осталом децом и потпуно природно се укључује у ритам дневних активности вртића. Описано мишљење, мањег процента родитеља (око 20%) такође доводимо у везу и са временом стицања поверења. Пракса нам говори да одређен број родитеља из стања несигурности временом почиње све више да стиче неопходно поверење у медицинске сестаре – васпитаче и процес неге и васпитно-образовног рада који се реализује у нашим вртићима. Дакле, можемо да закључимо да позитиван став родитеља према вртићу, стварање поверења у медицинске сестре - васпитаче и учешће родитеља у живот и рад вртића, кључ су не само успешне адаптације деце на јаслице, него и свеукупне добре сарадње са родитељима, као полазне основе за успешан развој сваког детета.

ЛИТЕРАТУРА

- Влајковић, Ј. (1992): *Животне кризе и њихово превазилажење*, Нолит, Београд.
- Поповић – Деушић, С. (1999): *Проблеми менталног здравља деце и адолесцената*, Институт за ментално здравље, Београд.
- Рот, Н. (1994): *Основи социјалне психологије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Kamenov, E. E. (1997): *Metodika - metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*, Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.

- Ивић, И. и др (1983): *„Васпитање деце раног узраста*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Шаин, М., Марковић, М., Ковачевић, И., Даневски, Д., Пађан, М. (2006): *Корак по корак 1 васпитање деце до три године*, Креативни центар, Београд.

Nevena Cvetićanin, Novi Sad

Jasna Subotin, Novi Sad

PARENTS' SATISFACTION WITH THE PROCESS
OF CHILDREN'S ADAPTATION IN NURSERIES
An example of good practice

Summary

Creating optimal conditions for mental and physical development of children and the upbringing and educational work are stated in the job description of specialists - psychologists and pedagogues. Therefore, the work of specialists is regarded in participation in the organization of the receipt of children and monitoring the process of adaptation. In our institution the month of September is precisely characterized by the virtue of children's adaptation in nursery school and the opportunity for their parents to work with them and other children as well, and thus, participate in the process of successive adaptation. This was the starting point of the idea that the process of adaptation could be analytically researched. In order to get feedback from our parents, with the aim of improving educational practice and cooperation with the family, parents are offered a questionnaire that examines the degree of their satisfaction with the process of successive adaptation.

The findings show high degree of parents' satisfaction with successive form of adaptation. They also highly valued activities that the nurses - educators organized for children and parents as well as the opportunity to participate in them. But a certain percentage of parents stated an amount of uncertainty regarding the above-mentioned forms of adaptation.

The results of this study have practical and wide application. It can provide an insight into the organization of adaptation process, it can be its guideline and, it may contribute to further research that would add efficiency in its organization.

Key words: separation anxiety, forms of adaptation, contest, parents' meetings, nurses - educators, successive adaptation, professional assembly

Невена Цвјетићанин, Новый Сад
Јасна Суботин, Новый Сад

СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
ПРОЦЕССОМ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКИХ ЯСЛЯХ
/ пример хорошей практики /

Резюме

В работу профессиональных сотрудников - психологов и педагогов включена и работа на реализации оптимальных условий для психофизического развития детей и воспитательно образовательная работа. В связи с этим, работой сотрудников является и их участие в организации приёма детей и наблюдение за их адаптацией. Каждый год сентябрь месяц в нашем учреждении характеризуется именно самой адаптацией детей на ясли и возможностью включения родителей, чтобы они вместе со своими и другими детьми могли участвовать в процессе адаптации. Мы поэтому решили этот процесс представить в настоящей аналитическо исследовательской работе. Желая получить обратную информацию от родителей, с целью улучшения воспитательно-образовательной практики и сотрудничества с родителями, родители получили анкету, которая исследует степень их удовлетворения процессом постепенной адаптации.

Исследование подтвердило высокую степень удовлетворения родителей постепенной адаптацией. Родители также высоко оценили активности медсестёр - воспитателей, организованных для детей и родителей. Определённый процент родителей всётаки выражает неудовлетворённость таким видом адаптации.

Результаты настоящего исследования могут иметь разное применение. Они дают картину организации процесса адаптации в этом году, они могут определить направление будущим формам организации такого процесса и могут внести вклад в будущие исследования и повышения эффективности в организацию процесса адаптации.

Опорные слова: страх от расставания, формы адаптации, конкурс, собрания родителей, медсестры - воспитатели, постепенная адаптация, профессиональный актив

IN MEMORIAM



КАТАРИНА РУЧКИ (RUTSCHKY) 25.01.1941. БЕРЛИН – 14.01.2010. БЕРЛИН

Позвали смо Катарину Ручки да напише реферат за скуп *Љубав и образовање* (04.06.2010). Одговор није стигао. Тражећи њену интернет адресу, са запрешћењем смо наишли на некрологе.

На основу четрдесетак текстова са интернета, на немачком језику, настала је ова белешка у спомен ауторке *Црне педагогије*. Остало је још непрегледаних записа на немачком (постоје и на енглеском језику).

Катарина Ручки је рођена у Берлину, од мајке домаћице и оца бравара. Породица јој је била социјалдемократски оријентисана. Она је тек 2009. постала члан СПД. Са 15 година постаје члан Социјалистичке омладине Немачке, а 1960. је матурирала. На универзитету у Гетингену и Слободном универзитету у Берлину, студирала је историју и германистику, а после државног испита социологију и педагогију. Њени најпознатији наставници били су: Клаус Моленхауер, Хервиг Бланкерц и психоаналитичар, Герхар Меце.

Изучавала је, тада још осуђиване, књиге франкфуртске школе које су је привукле педагогији.

Била је наставник у гимназији и више година радила на образовању одраслих.

Постала је позната објављивањем (1977) збирке извора за педагогију 18. и 19. века, којој је дала упечатљив наслов: *Црна педагогија*. Књига је била „нуспродукт“ започетог пројекта дисертације коју неће завршити: „Конструкција грађанског социјалног карактера у делу Ж. Ж. Русоа“.

У својој књизи: *Провокативна просвећеност. Злоупотреба деце: Факта и фикције* (1983), жигосала је „злоупотребу злоупотреба“. Сексуална злоупотреба се може такође злоупотребити, на пример, ако се користи приговор о сексуалној злоупотреби као оружје против очеве у њиховој борби за старатељство. Борила се против инструментализовања појма злоупотреба. Тиме је постала персона нон грата за педагоге и феминисткиње.

У браку је била од 1971. са журналистом Михајлом Ручки. Од 1984. живи са супругом, псом и мачком у Берлину – Kreuzberg. Нису имали деце.

Награду Хајнрих Ман добила је 1999. за есејистику. „Била је једна од најзначајнијих есејисткиња после рата“.

Катарина Ручки себе разуме као агностика. Била је одлучни бранитељ генерације ‘68. којој је и сама припадала. Тадашњи покрет је доживела као ослобођење.

Смрт Катарине Ручки медији су објавили под следећим насловима: Неустрашива и независна: Катарина Ручки; Катарина Ручки умрла у Берлину; Катарина Ручки (Црна педагогија) је мртва; Али она је још могла кувати; Катарина Ручки (1941-2010): ангажована ауторка из 1968; Веровала је цивилизованом; Иронична, интелигентна и животна.

Опште особине личности наше ауторке виђене су овако: Била је слободан дух достојан живљења; Сматрала је да у животу онаком какав јесте, треба и уживати; Просветитељка; Ангажована интелектуалка и есејиста; Познати стваралац у науци о васпитању; Неустрашиви човек; Била је левичарка; Пуна хумора; Истински еманципована жена; Од ‘68. једна непоколебљива реформисткиња; Широко образован и студиозан научник; Ведро полемичарка; Увек је имала воље за животом, волела је живот; Није била неумерени теоретичар, већ тачни посматрач реалности. Била је свестрано образована и врло начитана.

Почетком осамдесетих, дошао сам до *Црне педагогије* и већ на почетку схватио да би ми требала помоћ саме ауторке у разумевању овог оригиналног и провокативног дела. Љубазно ме је примила у радној соби, препуној паралелно поређаних полица с књигама. У разговору смо дошли до Зигфрида Бернфелда (кога је ценила и Санда Марјановић), а Катарина Ручки сматра значајнијим за педагогију од Хербарта.

Пошто сам се пожалио на тешкоће у разумевању *Црне педагогије*, уз осмех је приметила да та књига ни у Немачкој није схваћена. Ипак, на моје тражење, препоручила ми је тумачење Андреаса Флитнера које ће бити објављено у *Педагошкој стварности* (види библиографију), а целу Флитнерову књигу касније ће издати Educa у Загребу.

Важније од преводиња њене књиге, сматрала је ауторка „Црне педагогије“, било би писање *југословенске* црне педагогије. И заиста, када сам са Зденком Милић (широко образована професорка немачког) кориговао и прекуцавао превод правио сам скицу за збирку „црног“ у југословенском васпитању у чијем средишту би требало да буду, по мом мишљењу тада, идеолошко-политичке предрасуде, јер је од 1954. посебно, политика постала наша „судбина“.

Поред „тенденциозно“ одабраних текстова познатих и мање познатих педагога, *Црна педагогија* садржи опширан увод (преведен код нас) и уводна објашњења уз једанаест поглавља:

1. Педагошка иницијација
2. Мајмунска љубав
3. Неколико фантазија о васпитању и васпитачком позиву
4. Педагошка производња детета
5. Васпитање као тотална институција
6. Тренинг кроз катастрофу
7. Васпитање као одбрана од нагона
8. Васпитање као рационализација садизма
9. Апарати (табуи) као васпитачи
10. Разарање света путем наставе.

После овог прегледа поставља се логично питање да ли би се из одабраних текстова могао формулисати још неки поднаслов, препознати још нека скривена димензија, имплицитни аспект, сенка у оном што се назива педагогија и васпитање? Без обзира на то, сигурно је да данас није могуће бављење педагогијом нити аутентично образовање уколико се озбиљно не сучимо са увидима из *Црне педагогије*.

Уистину, обиман увод, коментари уз поједине одељке, заједно са одабраним текстовима не представљају само поражавајућу критику педагогије и васпитања него, на првом месту, извор начела и метода у конципирању модерне науке о васпитању, али и извор надахнућа за аутентично и смислено живљење са децом васпитача – агностика, какви смо помало сви данас.

Овај текст је, усталом, и настао стога да наш заинтересовани читалац схвати фундаментални теоријски и практични значај дела Катарине Ручки.

У дебати о *Црној педагогији* је речено да она представља монументалну збирку докумената у којима се приказује тамна страна васпитања: дресура (нем. *Abrichtung* – у Ковиљу се до недавно могао чути израз „абрихтовање деце“), отупљивање, протеривање фантазије и чулности. Црна педагогија заправо циља на разобличавање инсталирања друштвеног Над-Ја у детету у чије име се обавља дисциплиновање (нем. *Zucht, zapf*) разних врста усмерено против „зле природе детета“. Односно, припремање деце за прилагодљиве (*funktionierenden*) чланове друштва назвала је Катарина Ручки изразом који је у то време (1977) постао уобичајен: „Црна педагогија“.

Да ли би Фројд и Нил поздравили актуелну еротизацију окружења деце и младих, на првом месту посредством електронских медија (ТВ, рачунар, мобилни телефон), опште ослобађање сексуалне енергије, рушење табуа у свим доменима живота?

Да ли ми имамо данас више разлога од Ериха Фрома (Предговор у: *Слободна деца Самерхила*) да сумњамо у еманципаторско дејство ослобођене чулности?

У Сартровом делу „Фројдова мисао се појављује као нужни моменат медијације у изградњи нове структурално-историјске антропологије. Психоанализа је интегрисана у гигантски дијалектички ум са намером да му обезбеди конкретно сазнање историјског процеса. Данас само психоанализа омогућава да се до танчина проучи детињство. Фројдова теорија породичног фантазма треба да посредује као медијација између опште класе и појединца: јер породица је заснована на општем кретању историје и доживљава се као нешто апсолутно у дубини и непрозирности детињства.“

Даље, с разлогом, исти аутор тврди: „Разговор са Фројдом је, у ствари, разговор са самим собом, са својим филозофским начелим и претпоставкама“ (О. Савић, 1988; 7, 576).

Тумачећи Сартров однос према психоанализи Обрад Савић, у ствари, указује на метод и резултате Катарине Ручки у истраживању детињства: „Фројд треба да проговори из унутрашњости дијалектичког резоновања, као живи сведок трауматског сусрета детињства и друштва“ (исто, с. 7).

Кад се погледају домени живљења породице, модерног друштва и детета које је реконструисала у светлу особене „фројдовске просвећености“ мора се читалац чудити како ти проблеми нису препознати ни именовани на сличан начин код нас, вероватно нигде другде.

Најважнији медијум интелектуалног изражавања Катарине Ручки била је полемика. Остаће запамћена као једна од најинспиративнијих интелектуалки у послератној Немачкој. Када се данас читају њени текстови, они су исто тако актуелни као и када су објављени.

Полемичка енергија коју је Катарина Ручки изражавала, била је позната. Али она се бранила из нечег позитивног: Сумњајући, пробијала се на страну саме конкретности стварног живота да би га заштитила од апстрактних начела. Припадала је људима који се упознају тек кад их директно сретнемо.

Библиографија (избор)

Ручки, К. (1988): *Увод у црну педагогију*, Идеје, бр. 1, Београд.

Ручки, К. (1983): *Бави ли се педагогија срећом детета?* Детињство, бр. 3-4, Нови Сад.

Флитнер, А. (1995): *Оптерећење традицијом: „Црна педагогија“*, Педагошка стварност, бр. 5-6 и 7-8, Нови Сад.

Flitner, A. (2005): *Konrade, tako je govorila gospođa mama, O odgoju i ne-odgoju*, Zagreb, Educa.

Rutschky, K. (1977, 8. изд. 2001): *Schwarze Paedagogik*, Ullstein-Materialien, Frankfurt/M.

Rutschky, K. (1992): *Erregte Aufklaerung: Kindesmissbrauch: Fakten & Fiktionen*, Klein, Hamburg.

Rutschky, K. (1999): *Emma und ihre Schwestern. Ausfluege in den real existierenden Feminismus*, Munchen, Wien, Hanser.

- Rutschky, K. (2001): *Der Stadhund: von Menschen an der Laine*, Rowohlt, Reinbek.
Rutschky, K. (2003): *Deutsche Kinder – Chronik: Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten*, Parkland-Verlag, Koeln.

Проф. др Исидор Граорац

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА „ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ“ ЗА 2010. ГОДИНУ

	Бр.	Стр.
Академик Јован Ђорђевић: Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања	1–2	5–18
Душан М. Савићевић: Европска перспектива професионализације образовања и учења одраслих	3–4	177–195
Др Оливера Кнежевић-Флорић: Између ауторитета и развоја моралног просуђивања младих	5–6	353–366
Академик Јован Ђорђевић: Процес глобализације и креативност	7–8	537–549
Др Жељко Калуђеровић: Ксенофаново <i>Једно</i>	9–10	705–716

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Снежана Бабић-Кекез: Модели организације рада основне школе од I до IV разреда у одељењима са мањим бројем ученика	1–2	19–24
Мр Светлана Лазић: Ауторски дискурс у образовном програму јавног сервиса РТВ	1–2	25–34
Мр Михаел Антоловић, Виолета Петковић: Studio Bolognese и Болоњска реформа високог образовања у Србији	3–4	196–206
Мр Јелена Максимовић: Статистичка метода у педагошким истраживањима	3–4	207–215
Оливера Каменарац, Луција Андре: Примена Модела развојно-професионалног менторства у реализацији педагошко-методичке праксе на студијама Педагогије	3–4	216–230
Др Вук Раичевић, мр Слободан Спасић, мр Раде Гломазић: Патентно право и биотехнологија, или ко ће први патентирати људски живот	5–6	367–390

Др Здравко Јеж: Смисао и суштина локалне самоуправе	5–6	391–398
Спец. Мирјана Станковић-Ђорђевић: Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса	5–6	399–411
Мр Марта Дедај: Улога породице у физичком васпитању	5–6	412–420
Др Вук Раичевић, мр Слободан Спасић, мр Раде Гломазић: Диверзитет (не)жигова	7–8	550–568
Александра Максимовић: Специфичности компаративних истраживања у педагозији	7–8	569–579
Др Грозданка Гојков: Образовање за менаџмент	9–10	717–724
Мр Јелена Максимовић: О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад	9–10	725–733
Др Ненад Аврамовић: Неки аспекти европске полицијске сарадње и Еуропол	9–10	734–749
Др Здравко Јеж: Смисао и суштина правне државе	9–10	750–757
Др Зоран Павловић: Притвор, међународни стандарди и домаће право	9–10	758–779
Мр Светлана Игњатијевић: Утицај болоњске реформе високог школства на методологију предавања микроекономије и макроекономије	9–10	780–788

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Далиборка Поповић: Партнерство породице и школе као фактор превенције вршњачког насиља	1–2	35–45
Гордана Томоњић, Радица Благојевић-Радовановић, Јелена Павловић: Колико је насиље присутно у школи?	1–2	46–58
Лидија Савков-Погараши: Продужени и целодневни боравак у основној школи	3–4	231–238
Мр Маја Петаков Вуцелја: Превенција насиља у школама	7–8	580–591
Мр Александра Анђелковић: Проучавање веровања наставника у функцији њиховог професионалног развоја	7–8	592–603
Небојша Бранковић: Примена модела каријерног вођења и саветовања у средњем стручном образовању	7–8	604–616

Мр Ненад Стојковић: Развијање демократских вредности ученика основне школе	9–10	789–807
--	------	---------

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Вишња Ђорђић: Педагошки потенцијал такмичења у настави физичког васпитања	1–2	59–67
Мр Клаудија Ковачевић: Дидактичко-методичка анализа уџбеника у разредној настави са аспекта социјалне улоге пола	1–2	68–81
Дијана Влашић: Интернет у настави	1–2	82–90
Вук Марковић: Учење енглеског као језика медицинске струке: приступ заснован на потребама студената	1–2	91–98
Др Жана Бојовић: Функционалност уџбеничког садржаја у развоју естетске културе ученика	3–4	239–256
Др Јон Лелеа: Откривање и стимулација музички даровитих на почетку XXI века	3–4	257–269
Мр Весна Лазовић: Ставови студената англистике према настави енглеског језика у средњим школама	3–4	270–277
Мр Јанко Б. Миловановић: Математички задаци с обележјем стандарда као чиниоци проблемског учења и наставе математике	3–4	278–293
Биљана Лунгулов: Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу	3–4	294–305
Др Анђелка Ивков-Џигурски, Смиљана Ђукичин, Јелена Миланковић: Анализа употребе слике као географског наставног средства	5–6	421–432
Љиљана Келемен: Проблеми увођења појма непромењливе речи у уџбеницима из српског језика у четвртој разреди основне школе	5–6	433–445
Ђурђица Такачи, Арпад Такачи, Душица Ракић, Јасмина Максић: Математичко моделирање заступљености пушења	7–8	617–629
Мр Катица Дармановић: Преровски комплекс у Ћосићевом роману Корени	9–10	808–712

Ана Ђокић-Остојић, др Јелена Станисављевић: Примена теренске наставе биологије у савладавању еколошких програмских садржаја у основној школи	9–10	813–838
Виолета Петковић, мр Наташа Илић Миловац: Кључне компетенције и учење у пракси	9–10	839–856
Снежана Пртљага: Конструктивистички приступ (учењу) у настави природе и друштва	9–10	857–868
Др Михаило Локић: Један поглед на место информатичке технологије у настави математике	9–10	869–881

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Зорица Лаковић, Татјана Дивилд, Данијела Бошковић: Стручно усавршавање васпитача, медицинских сестара и стручних сарадника ПУ „Радосно детињство” Нови Сад	1–2	99–106
Биљана Стојановић: Квалитет комуникације васпитач-дете као услов успешног васпитног рада у вртићу	3–4	306–316
Др Исидор Граорац: Могућности аутентичног (смисленог) живљења у вртићу	5–6	446–467
Др Весна Тодоров: Богатство и сиромаштво речника код деце предшколског узраста	5–6	468–475
Др Загорка Марков, мр Ангела Месарош Живков: Ефекти примене програмираног физичког вежбања на антропометријске димензије предшколске деце	7–8	630–648
Др Весна Трифуновић, др Светлана Ђурчић: Еколошко образовање будућих васпитача	7–8	649–658
Невена Цвјетичанин, Јасна Суботин: Степен задовољства родитеља процесом адаптације деце у јаслицама	9–10	893–901

АНДРАГОГИЈА

Мр Ђерђи Ердеш-Кавечан: Како мајке процењују своје васпитно понашање у структурално различитим породицама?	1–2	107–118
Оливера Каменарац: Професионални развој наставника – процес активне конструкције знања у аутентичном школском контексту	1–2	119–132

Драгана Секулић: Васпитни став родитеља као фактор агресивног понашања ученика основне школе	1–2	133–151
--	-----	---------

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

Др Анђелка Булатовић: Положај и васпитање Црногорке у породици	7–8	659–668
Мр Карла Селихар: Први српски педагошки часопис „Школски лист“	7–8	669–680

ПСИХОЛОГИЈА

Мр Миа Марић, др Зденка Нововић: Чиниоци који доприносе појави дисфоричних реакција у адолесценцији	3–4	317–325
Др Мирјана Николић: Развојни ток синтаксичке свести код деце узраста 5–9 година	7–8	681–694
Мр Драган Курбалија, мр Јелена Шакотић-Курбалија: Предвиђање проблематичног понашања адолесцената	9–10	882–892

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Љиљана Јерковић: Педагошка превенција вршњачког насиља у основној и средњој школи	1–2	152–166
Мр Ивица Станић: Бјежање ученика од куће – препознавање и спрјечавање	3–4	326–345
Др Симо Нешковић: Педагогија у свијетлу Дилтајевог филозофског гледишта	5–6	476–488
Др Есед Карић: Принципи и елементи еманципаторског вредновања рада и напредовања ученика	5–6	489–502
Мр Ивица Станић: Дјеца су дар Божји – жртве својих заштитника	5–6	503–523

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мр Медиса Колаковић: Нова књига о „новој песми за децу“	1–2	167–171
Милосав Петровић: Педагошко искуство и стваралачки чин	3–4	346–348

Мр Александра Гојков-Рајић: Даровити у процесу глобализације	5–6	524–532
---	-----	---------

Мр Јелена Максимовић: Наставник између теорије и наставне праксе	7–8	695–698
---	-----	---------

IN MEMORIAM

Катарина Ручки	9–10	902–906
----------------	------	---------

Садржај часописа „Педагошка стварност” за 2010. годину	9–10	907–912
--	------	---------