

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LVIII	Бр. 1	Стр. 1–172	Нови Сад	2012.
----	------------	-------	------------	----------	-------

UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Стр а н а

Др Ружица Петровић: Етичка рефлексија зла ----- 5

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Мр Оливера Смиешко, Олга Царић, др Маријана Царић: Анализа и синтеза
у методологији научноистраживачког рада ----- 17

ВАСПИТНИ РАД, ШКОЛЕ

Др Радмила Николић, др Миленко Кундачина: Примена болоњских
принципа из угла студентских перцепција ----- 29

Мр Мира Јовановић: Преглед новијих истраживања педагошке климе ----- 44

Мр Драган Граховац, др Бранислав Егић: Ниво информатичке писмености
руководећих кадрова и стручних сарадника у основној школи----- 53

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Ивана Милановић, др Ђурђица Такачи, мр Ружица Вукобратовић: Увођење
логаритамске функције помоћу интеграла – методички приступ ----- 61

Мр Медиса Колаковић: Народна књижевност у читанкама Веселина
Чајкановића и Марцела Колина ----- 79

Слободан Балаћ: Идентификација склоности према традицији и
традиционалним вредностима ----- 85

Миона Богосављевић-Шијаков, др Станко Цвјетичанин: Значај експеримента
у еколошком образовању и васпитању ученика основне школе -----95

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Олгица Пушић: Улога стручног сарадника педагога у реализацији Пројекта
“Рециклажа” ----- 105

ПСИХОЛОГИЈА

Мр Ана Генц, мр Јасмина Пекић: Стрес-процес и перфекционизам - улога
неуротицизма и ресурса за суочавање са стресом ----- 118

Мр Надежда Родић: Анксиозност, депресивност и асоцијална агресивност
као предиктори недоследности родитеља у васпитању ----- 130

Спец. Мирјана Станковић-Ђорђевић: Ометеност као первазивни стресор
породице ----- 139

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Ђоко Г. Марковић: Иновације у функцији разбијања формализма
у настави математике основне и средње школе----- 156

CONTENTS

Prof Dr Ružica Petrović: Ethical Reflections on Evil -----	5
VIEWS AND OPINIONS	
Olivera Smieško, MA, Olga Carić, MA, Prof Dr Marijana Carić: Analysis and Synthesis in Scientific Research Methodology -----	17
SCHOOL UPBRINGING	
Prof Dr Radmila Nikolić, Prof Dr Milenko Kundačina: The Implementation of the Bologna Principles from the Angle of Students Perceptions -----	29
Mira Jovanović, MA: An Outline of Recent Research on Pedagogic Climate -----	44
Dragan Grahovac, MA, Dr Branislav Egić: The Level of IT Literacy of Management Personnel and Professional Associates in Primary School -----	53
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY	
Ivana Milanović, Dr Djurdjica Takači, Ružica Vukobratović, MA: The Introduction of Logarithm Function According to Integrals: Teaching Methodology Approach-----	61
Medisa Kolaković, MA: Folk Literature in the Readers of Veselin Cajkanovic and Marcel Kolin -----	79
Slobodan Balać: Identification of Inclination towards Tradition and Traditional Values -----	85
Miona Bogosavljević – Šijakov, Prof Dr Stanko Cvjetičanin: The Importance of Experiment in Ecological Education and Upbringing of Primary School Pupils -----	95
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Olgica Pušić: The Role of a Pedagogue in the Implementation of the Project “Recycling”-----	105
PSYCHOLOGY	
Ana Genc, MA, Jasmina Pekić, MA: Stress – a Process and Perfectionism – a Role of Neuroticism and a Resource for Facing with Stress -----	118
Nadežda Rodić, MA: Anxiety, Depression and Asocial Aggressiveness as Predictors of Inconsistency of Parents in Upbringing -----	130
Mirjana Stanković – Djordjević: Handicap as Pervasive Stressor of a Family -----	139
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Dr Djoko G. Marković: Innovations in Function of Breaking down Formalism in Mathematics Teaching in Primary and Secondary School -----	156

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Ружица Петрович: Этическое отражение зла -----	5
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
М-р Оливера Смиешко, Ольга Царич, д-р Марияна Царич: Анализ и синтез в методологии научно-исследовательской работы -----	17
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Радмила Николич, д-р Миленко Кундачина: Применение болоньских принципов из угла зрения студческого восприятия-----	29
М-р Мира Йованович: Обзор новейших исследований педагогического климата -----	44
М-р Драган Граховац, д-р Бранислав Эгич: Уровень информатической грамотности руководящих кадров и специальных сотрудников в начальной школе -----	53
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Ивана Миланович, д-р Джурджица Такачи, м-р Ружица Вукобратович: Введение логарифмической функции с помощью интеграла - методический подход -----	61
М-р Медиса Колакович: Народная литература в хрестоматиях .Веселина Чайкановича и Марцела Колина -----	79
Слободан Балач: Идентификация предрасположения к традиции и традици- онным ценностям -----	85
Миона Богосавлевич-Шияков, д-р Станко Цветичаниш Значение эксперимента в экологическом образовании и воспитании учеников в начальной школе -----	95
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Ольгица Пушич: Роль специального сотрудника педагога в реализации проекта “Рецикляж” -----	105
ПСИХОЛОГИЯ	
М-р Анна Генц, м-р Ясмينا Пекич: Стресс-процесс и перфекционизм - роль невротизма и ресурсов для столкновения со стрессом -----	118
М-р Надежда Родич: Анксиозность, депрессивность и ассоциальная агрессивность как предусмотрения непоследовательности родителей в воспитании -----	130
Спец. Мирьяна Станкович-Джорджевич: Отсталость как постоянный срессовый фактор в семье -----	139
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Д-р Джоко Г, Маркович: Новации в функции разрушения формализма в процессе обучения математике в начальной и средней школах -----	156

ЕТИЧКА РЕФЛЕКСИЈА ЗЛА

Апстракт

У раду се, из угла филозофске етике, сагледава природа аксиолошког принципа зла. Проблематизују се питања која се односе на метафизичку и антрополошку заснованост зла, на његово порекло у свету, на облике његове манифестације, као и начине ослобађања од њега. Разматрају се учења о злу као првобитном греху који се не посматра само као „пад“, већ и као моменат ослобађања свести кроз испољавање слободе као онтолошке диспозиције човековог духа. Разматра се онтолошка и социјална димензија моралне свести као способности разликовања добра и зла, као и разлози чињења добра у условима деловања друштвених норми. Може ли човек који је „с ове стране добра и зла“, чија је природа подељена, коме је зло природжено, да исправно бира и поступа, или је то могуће само „изван добра и зла“? Нужност зла у свету подразумева и различите начине његовог прихватања или одбијања кроз: борбеност, презир, заборав, одмазду, трпљење или праштање.

Кључне речи: добро, зло, етика, слободна воља, морал

Уводно разматрање

Промишљање категорије зла са аспекта филозофске етике отвара бројна питања. Најпре, да ли зло постоји као самосталан аксиолошки принцип или је зло само недостатак добра, тј. манифестација недовршеног добра? Да ли зло има метафизичко порекло или је само овосветски феномен? Да ли целокупном структуром васељене владају логосни и морални принцип или овај последњи важи само за људски свет? Ако дуализам постоји да ли се на метафизичком плану може превладати транспоновањем у добро, посредством моралног закона космичке правде? Да ли се деловању тог закона подвргава сваки људски преступ?

У оквиру оријенталних веровања зло се објашњава законом карме¹ који је уграђен у нашу природу, који уобличава наше навике и утиче на наше поступа-

¹ Карма (санскрит: kárma, kármān, karma; пали: kamma- дело) означава активност која покреће узрочно-последичну везу вечног тока збивања који је извор патње и из којег се тражи ослобађање. То је органски закон природе чијем се дејству не може избећи и који моралном

ње. Учење о карми полази од веровања да је човеково егзистирање одређено скупом поступака из претходних живота (Радакришнан 1964: 318). Такво веровање помаже ономе који трпи да се смири, уколико трпљење доживљава као измирење неког старог дуга и да издржавање земаљских патњи прихвати благотворно као пут који душа мора да прође да би се зауставио „точак живота“ Оваква одређеност отвара питање, да ли кармичко наслеђе оставља могућност слободног деловања? Ако је карма узрочни закон личног збивања, онда је човек својим унутрашњим снагама опредељен у поступању, јер су оне његове границе и могућности. У том смислу деловање карме има судбинску димензију јер је детерминисано карактером чију наслеђеност одређују претходна морална искуства подређена вишем закону. Стога моћ једних људи да разборито делују и слабост других да подлежу афектима, није производ њиховог хтења већ моћи, односно слабости њиховог карактера. О односу слободног и детерминистичког људског деловања код К. Атанасијевић налазимо овај став:” Све је предодређено човековим склоностима. Ишчупати какву укоренењу тежњу из себе значи постићи незапамћен успех... Догађа се каткад да учинимо нешто што нећемо, и што је противно нашем убеђењу. На то нас не гони ништа спољашње и ништа уочљиво, него се нека снага издвоји из наше душе и повуче нас за собом, иако се ми боримо против тога. У тим тренуцима осећамо да нашим животом управљају друге неке силе, а не ми сами“ (Атанасијевић 1929: 80). Својства која одређују карактер човека, могу бити у свом постојању и испољавању толико постојана и јака да их само изузетно самосвесни духови, јаке воље и жеље за самопроменом, могу превладати.

Порекло зла у свету

Бројна су древна схватања о пореклу зла у човеку. Корене учења о првобитном греху налазимо код орфичара који су веровали да је душа божанског порекла, али да је због почињеног греха кажњена везом са титанским елементом који је извор зла. Језгро орфичке религије чини дубоко осећање супротности између титанског и божанског наследства у човеку од којих је једно последица греха због кога се има испаштати, а друго последица стваралачке чистоте и блажености. Отуда се циљ орфичког верника састојао у савладавању нагона, тј. ослобађању од окова тела у којима душа борави, да би успостављањем првобитне чистоте остварила сједињење с Богом (Платон 1982: 493А, 61Ц, 62Б)

Хришћанско предање о греховном паду заснива се на веровању да је стање пре моралне подељености претходило стање бића изван добра и зла. Оно што увек изазива упитност јесте како се догодио пад, како је човек изгубио космичност и неподељеност. Тумачење симбола езотеријског карактера открива да је „првобитни рај“ био царство несвесног у коме слобода још није била у искушењу. „Меоничка слобода, која је постојала у човеку од ништа, од небића, била је

снагом одређује карактер индивидуалног живота и космичког збивања. Карма на ум може да утиче путем склоности ка одређеној врсти понашања чиме се остварује услов да се стекне навика рефлексне реакције ума (Trevor Oswald Ling - *Речник будизма*, 113)

неко време затворена у првобитном акту стварања света, али није могла да буде уништена. Та слобода је остајала у позадини рајског живота и морала је да се испољи. Човек је одбацио тренутак рајске хармоније и целовитости, пожелео је страдање и трагедију светског живота да би искушао своју судбину до краја. То и јесте настанак свести са њеном болном раздвојеношћу“ (Берђајев 2000: 43)

У том смислу „пад“ можемо схватити као моменат испољавања слободе и ослобађања свести, моменат њеног суочавања са изласком из целовитости у раздвојеност, зачетак рефлексije о разлици између добра и зла, почетак трагичног доживљаја људске судбине. Али, остају питања - да ли је ново стање настало као резултат спољног наметања и увођења у нешто што је човеку било потпуно туђе, или је, напротив, прихватање „наговора“ на искуство слободе било део онтолошке могућности човековог несвесног бића да направи избор, да се одвоји од органске сраслости са целином и да осети раздвојеност? Да ли је са свешћу о злу, зло ушло у човека, или је њоме само осветљено? Да ли је због тога одбацивање одговорности за одвајање од утопљености у биће, у супротности са слободом која је са чином кушања понела и одговорност за даљу генезу човековог духа?

Искушење зла у разним облицима, кроз лаж, неправду, смртност, допринело је продубљеном осећању раздвојености од језгра бића, трагичном доживљају себе у свету, осећању бесмисла живота, тежњи ка самозаборава, али и сазнању да је све то један нужан пролаз кроз који „несрећна свест“ мора да прође да би се путем спознаје зла, искупљења и стваралаштва транспоновала у надсвест (Gaita 1991: 65). Акт изласка из несвесног означио је почетак ограђивања свести од стихијног, које је престало да буде рајско, али се тиме свест није ослободила искуства страдања.

Наравно, треба направити разлику између првобитног човека старих цивилизација и савременог човека. Иако и један и други носе наслеђен „првобитни грех“, тј. способност моралне свести да разликује добро и зло, ипак, древног човека је карактерисала мистична блискост са светом, непосредна повезаност са космичким силама и доживљај свеј единства. Живот и говор космоса религиозном човеку древних цивилизација били су потврда његове повезаности са створеним светом. Стога је сакралност коју је придавао космосу проналазио и у самом себи. Управо зато што религиозан, архајски човек није остављао власти те снаге изван космичких, он се није осећао изгубљеним, „баченим у свет“, већ сједињеним са бивством света. Он није гушио тежњу за мистичним сједињењем са божанством, већ је покретао све духовне снаге на доживљају и саучествовању у свејединству света. Са разумском рефлексijом потискује се и, све више, губи способност мистичне партиципације (Петровић 2006: 21). Човек, задобија моћ да посредством свести дели, раздваја, изољује, оцењује и ствара дистанцу између Ја и света. Лишеност савременог човека доживљаја јединства са светом показује да су оновремене цивилизације доживеле пад, осиромашење, регрес и да је искушење зла још веће, а морални напредак неизвеснији.

Међутим, управо то стање свести у коме је она изгубила доживљај првобитне сигурности отуђењем од света и у коме је себе издвојила као Друго, јесте

претпоставка даљег напредовања духа, јер тек кроз сазнање властите природе, кроз свест о „наслеђеном греху“, кроз разликовање добра и зла и кроз морално очишћење могуће је превладавање тог стања. Етика искупљења почива на сазнању да зло које нас сналази у оквиру искуствености долази као резултат „нужности одмазде за некад и негде почињене грехове“, јер космичком закону правде коме се сваки преступ подвргава не може измаћи ни искупљење људског греха.

Несумњиво је да зло постоји у свету, да се његово присуство свакодневно посведочује и да је човек способан да га чини, да га подноси и да се бори против њега. (Farley 1990: 54). Са антрополошког становишта појам зла обухвата различита стања свести, доживљаја и поступања као што су незнање, болест, смрт, страх, лаж, похлепа и све оно што једним именом сматрамо људским недостацима, али исто тако и разне несреће које угрожавају људске животе, а које долазе као резултат „природних догађања“, земљотреси, поплаве и сл. Човек је склон да примењује различите критеријуме за морално вредновање у зависности од тога да ли оцењује властито деловање, туђе понашање или догађања у природи, те лако упада у субјективизам, пристрасност и антропоцентричност. (Kekes 1993: 120) Свака морална оцена претпоставља дуализам, подељеност између добра и зла, а тиме и немогућност да се свеукупна стварност посматра са метафизичког плана као неподељено биће, изван добра и зла.

Реалитет вредносних разлика проблематизовао је и Спиноза (Bamuch de spinoza), у свом етичком учењу (Етика 1983) не остављајући места за њихово метафизичко важење. Наиме, у бескрајној повезаности целине, зло не изражава реалност, већ одсуство одређених својстава које ми очекујемо са становишта наших циљева. Али, природа није сиромашнија због тога, јер све што у њој постоји употпуњује њено деловање и испољава се као снага њене бескрајне моћи. Наше људско, антропоцентричко гледиште даје нам право да судимо о стварима, по томе како на нас делују, јер, и то субјективно вредновање ствари припада општој структури света и саставни је део његове законитости.

У том смислу са становишта појединачног бића добро и зло су категорије које припадају људском свету, тј. другом степену реалности, јер је *Природа* у својој пуноћи и самодовољности оличење највише реалности. Човекова потреба да се одржи у својој посебности, најбоља је потврда његове припадности целини у којој влада бесконачна узрочна веза ствари. Са тог аспекта појединачног, „добро“ је све оно што увећава снагу коначних бића, а „зло“ оно што је слаби. Са универзалног аспекта тај дуализам је потпуно ирелевантан, јер је пуноћа целине одређена унутрашњим законима бића, а не његовим деловима. Из таквог онтолошког дискурса Спиноза сматра да је из најдубљег човековог нагона за самоодржањем произашла врлина као морална ваљаност. Наравно, треба имати у виду чињеницу да Спиноза под „одржањем“ не мисли на просто одржање врсте већ на очување њене људске природе која за основу има умну слободу. У том контексту нагон за самоодржањем је тежња ума да сазна природу света и да делује у складу са њом.

Насупрот Спинози, Лајбниц (Gottfried Wilhelm von Leibniz) види Бога као апсолутно биће чисте мудрости и доброте, помоћу којег објашњава и оправдава зло у свету. Он полази од тога да је Бог, као савршени творац, створио „најбољи од свих могућих светова“, те да зло² које се у њему јавља јесте услов добра (Лајбниц 1974: 105; Шајковић 2004:79) Недостатак човекове тежње да домисли последње узроке стварања света лежи у његовој немоћи да сагледа универзум у целини, отуда, иако му замишљање света без зла може изгледати боље, ипак због недостатка способности свеобухватног поимања света он не може знати да ли је могуће створити такав свет и зашто постоји управо овакав какав јесте. Слабост и непоузданост човековог вредновања произлази и из његовог антропоцентричног гледишта, којим ставља себе у средиште и властиту срећу узима за критеријум „доброте света“.

Морални карактер Лајбницевог метафизике садржан је у његовом учењу о природи и хијерархији супстанце која се заснива на разлици „перцептивне и апетиционе“ моћи монада. Та различитост условљава њихово место у пирамидалној структури која полази од „голих монада“ и у ступњевитом развоју уздиже се преко телесних и духовних монада, до највише, која је оваплоћење чистог акта. Према таквој структури, Лајбниц сматра да могућност зла односно добра лежи у степену духовног развоја монада. Отуда најниже монаде сем „довољног разлога постојања“ немају свесност те су оличење зла, док је највиша монада, с обзиром на потпуну очишћеност од материје апсолутно самосвесна, што јој даје савршенство мудрости и доброте. Између њих су монаде које, као јединство духовног и телесног елемента, имају предиспонираност и за добро и за зло.

Слично поимање везе духа и тела и добра и зла, имао је и Плотин (Plotin), који је пошао од тога да из Једног, као узрока свега, „еманацијом“ производи све остало. Он је разликовао три степена битка: ум, душу и материју који су у различитом односу према Једном, а тиме имају и различиту пријемчивост за добро или зло. Једно, ум и виши степени душе нису материјални, те у њима зло не пребива. Будући да је материја најудаљенија од истинског бивства, она је и најближа злу. Али, Плотин зло није схватао као онтолошки самосталан принцип, већ као облик небића и недостатак добра са могућношћу духовног и моралног развоја. (Плотин 1981: 91)

Према Канту (Immanuel Kant), карактер моралног зла може се процењивати с обзиром на „злу радњу“ и „злу максиму“. За разлику од радњи кој е можемо емпиријски опаžати и на основу тога изводити одређен искуствен суд, о максимама не можемо са поузданошћу тврдити, јер иза лоше радње не мора да стоји лош човек. Оно што одређује морални карактер човека јесте његова настројеност ка добру или злу утемељена у слободи. Према Канту, постоје три врсте склоно-

² Лајбниц разликује три врсте зла: физичко зло (*malum physicum*) које се јавља у свим стварима и појавама физичког света; метафизичко зло (*malum metaphysicum*) које је израз несавршености свега што је изван Бога, и морално зло (*malum morale*) које важи у људском свету, а настаје као последица деловања слободе несавршеног бића. (Лајбниц, *Расправа о метафизици*, стр. 65)

сти: нагонско-чулна, социјално-вољна и умна, које могу бити у служби одржања или порицања људске природе.

Склоност „механичког самољубља“ може бити окренута одржавању себе, одржавању врсте и одржању заједнице, али се може у деформисаној форми претворити у пороке „сирове природе“ као што су халапливост, разврат, неумереност. Склоност „упоредног самољубља“ подразумева упоређивање себе са другима, стварање код другог доброг мишљења о себи, заузимање места и става доминације и надмоћи над другима. Тај однос подразумева такмичење и уколико оно није племенито, произлазе завист, незахвалност, злурадост. „Склоност ка личности“ одликује пријемчивост за поштовање моралног закона, али само уколико га слободно хтење прихвата за своју максиму. За тако нешто мора да постоји склоност на коју се зло не прима, тј. која има корен у самом законодавном уму. Све ове склоности јесу природене човековом бићу, али само последња не може бити употребљена супротно сврси. „Способност или неспособност хтења, која произлази из природног нагнућа да прихвати или не прихвати морални закон за своју максиму назива се добро или зло срце“ (Кант 1990: 28)

Кант разликује три побуде, као „слабости људског срца“ које могу спречити човека да се слободним хтењем понаша у складу са моралним законима. Једна је, „трошност људске природе“ (*fragilitas*) која се препознаје у формалном прихватању слова закона, али не његовог практичног испуњења. Друга се огледа у нагнућу³ за мешање нечистих (*impuritas*), неморалних побуда са моралним, када се чини оно што дужност налаже, али се морални закон не прихвата као довољан унутрашњи разлог. Трећа слабост јесте злоба (*vitiositas*), исквареност (*corruption*), наopakост (*perversitas*) људског срца. Она се огледа у побуди да се свесно одступа од моралног закона.

Феномен зла Кант дубље проблематизује кроз питања којима упућује на његову метафизичку заснованост - Да ли је зло у свом настанку изражавало „нагнуће за зло“, свесну намеру, слободан избор који је за основу имао свест о томе шта се бира, или је зло настало недужно, као резултат наговора на преступ моралне (божанске) заповести? Може ли човек да буде слободан када изнад њега стоји заповест за чије непоштовање следи казна, огреховљење? Да ли такав однос допушта слободу? Да ли је првобитни грех почињен онда када употреба ума није била развијена те је склоност ка погрешкама, духовна недораслост била већа? Да ли, стога, зло које је настало у искушењу, још увек не значи покварено срце, ако има вољу да се врати добру од којег је одступило?

Полазећи од става да човек има морални закон у себи, Кант сматра да у њему пребива склоност ка добру, чак и онда када је не остварује, због чулних порива или побуда самољубља, једнако као и нагнуће ка злу којим се потврђује његова несавршеност. Непоштовање моралног закона не значи да је неко непоправљиво злостан, као што поштовање закона добро не значи да је безусловно добар. Тек

³ Нагнуће је субјективни разлог могућности једне наклоности. Оно је предиспонираност за жуђење неког ужитка, које, ако је субјект о том створио искуство, производи за то наклоност, на пр. нагнуће за опојне ствари (Кант, *Религија унутар граница чистог ума*, 32).

када за свој принцип човек прихвати слободно хтење које садржи склоност ка добру, остварује истинско добро. Стога искушење зла не значи препуштање злу, мирење са њим, и равнодушност према њему, јер оно не лишава човека хтења да постане бољи.

Однос према злу

Бити моралан не значи само чинити добро у складу са нормом или врлином, већ и борити се против зла како у себи тако и у другом. У зависности од тога колико ј је човек себе успоставио као духовно и морално биће и какве су му индивидуалне карактерне склоности, може заузети различит однос према злу који иде од става борбености преко одмазде, трпљења, заорава до праштања.

Човек је позван да се супротстави сваком чину који угрожава његову слободу и понижава његово достојанство. Онај који заузме борбени став мора бити спреман на одбијање удараца и на супротстављање отпорима који се јаве. Прекален борац најчешће не пристаје ни на какав изнуђени компромис, нагодбу или учену и представља добар пример тога колико би било недостојно уступати пред људима чијег смо зла свесни. У основи борбености стоји воља као извор свих унутрашњих кретања. „Индивидуа ј аке воље ни за тренутак не распреда мисли о исправности и смислу своје борбености, и не подлеже, ни пред свим ометањима и личном корачању напред, ни пред плуском искушења и ломљења, јер фанатички и несаломљиво има у виду само свој циљ“ (Атанасијевић 29: 82). Међутим, иако важна, борбена воља може до те мере стремити обрачуну да се не осврће на разлоге разума у погледу начина супротстављања и исхода.

У свету има много искушења која се крећу од баналних и тривијалних ствари које нас могу свакодневно иритирати и изазивати љутњу, супротстављање, гађење, до ствари које носе много дубљи карактер. Чему од тога допустити да уђе у душу, да је узбурка, а према чему показати незаинтересованост и презир? Свакодневне слике беде, болести, ратова, убистава, као да све више воде презасићености која за последицу има огуланост, равнодушност, неосетљивост за све што сналази другог. У том контексту потврђују своју истинитост речи да „највеће зло није у постојању зла, већ у човековој равнодушности према њему“ (Кнежевић 1936: 38). То је уједно и показатељ нивоа човекове непречишћености, недостатка моралне свести, одговорности и савести.

У филозофији су стоичари развили начин теоретског учења и животне праксе који је подразумевао потпуни презир свега недоличног што долази из спољашњег света. Све што носи тривијалан и пролазан карактер не треба да ремети човеково душевно стање. Овакав став је подразумевао уздигнутост изнад свих баналних потреба и жеља за стицањем овосветских добара у којима лежи могућност лагодног живота, раскоши, богатства, престижа и уживања. Међутим, овакву уздигнутост могу постићи само они умни људи који самосвешћу и непосредним искуством потврђују независност од земаљских ствари и лишеноост тежње за њиховим задобијањем. Ослобођени нездраве жеље за богатством, моћи, важе-

њем, они стоје достојанствено и незаинтересовано у односу на све пропадљиве ствари, те се искључују из беспопштедне борбе са другима око њиховог стицања.

Човек који своје етичко знање успева да приведе у дело делује мудро, јер стоји изнад свих догађања и не дозвољава себи иритирање којим би нарушио свој душевни мир. Он уме да препозна пакости и завист слабих људи и не дозвољава упадање у њихову мрежу. Таква особа своју независност види у властитом стању душе коју држи удаљеном и слободном од свих небитности, која је неосетљива на похвале и покуде, а тиме и сачувана од уздицања и падања, еуфорије и патње. Али, колико се тиме она ослобађа зла? Да ли презиром и одбиј ањем од себе, зло отклањамо и ослабљуј емо или му само, као таквом, не признајемо важност? До које мере можемо бити независни ако слободу сместимо унутар граница своје унутрашњости? Да ли смо у стању да игнорисањем зла заштитимо своје достојанство и дух од спољашњих унижења?

Свакако да је наш дух одговоран за садржаје које прима и начине на које их обрађује и доживљава. Од његове усавршености зависи да ли ће реаговати на сваку, чак и баналну и профану ситницу, или ће се активирати само за ствари које истински погађају људско у човеку. Личност која је свој дух учврстила на правим основама неће ни под каквим околностима присиле прихватити оно што може оптеретити њену савест или што не одговара потребама њеног духа. Ипак, презир као врста става према злу у суштини значи искључивање борбености, пасивно држање према спољним дешавањима у коме се налази компензација за недостатак шире слободе у социјалним односима. Он је најбољи начин оградe од свих спољних „налета грубих сила“ са оправдањем да није вредно реаговати на све оно што је „глупо и ситно“.

Супротно таквом односу који карактерише став дистанце према негативностима, човек је склон и трпљењу као начину држања којим дозвољава да се зло као такво прими и да оствари своје деловање. Да ли ће тиме човек себе претворити у јадно и бедно биће које пасивно прима ударе судбине, без храбрости да се супротстави, или ће непосредним искуством зла, кроз патњу и подношење, прекалити себе, зависи од тога о каквом је трпљењу реч. Човек који пристаје на трпљење под присилом, морањем или из страха и при томе није способан да сагледа суштину зла, нити да себи да праву меру вредности, биће онај који трпљењем зло умножава. Само онај човек који зло схвата као нужност кроз коју и мисаоно и доживљајно мора да прође да би се ње ослободио, може са великим стрпљењем да подноси зло и да са тим искуством постаје јачи. За своје прегалаштво и издржавање удараца ослонац може наћи у тежњи за постизањем непомућеног мира и у тражењу путева унутрашње слободе, али колико у томе може издржати, ако спољни притисци иду дотле да угрожавају људскост у њему? Чак и стоичари који су став да је „зло боље трпети него чинити“, у пракси примењивали кроз екстремну максиму *sustine et abstine* (подноси и прегарај), нису сасвим успевали да истрају у трпљењу, онда када им је било доведено у питање људско достојанство.

Човек трпи зло не само од другог већ и од самог себе. Сваки неизграђени индивидуум захваљујући свом незнању, глупости или моралној неочишћености, подлеже властитом злу, као што из истих разлога може осетити туђу пакост и злобу. Излаз из тог круга може назрети само у сазнању да и трпљење може бити начин ослобађања од зла уколико се прими као начин „искупљења“. Такво становиште добија нову димензију и трансцендентни смисао када се повеже са једном вишом духовном стварношћу.

У условима свеprisутности зла у људским односима, намеће се питање: Које садржаје треба примити, а које одбити од себе, које памтити и обнављати у свести, а кој е заборављати? У делу *Повратак оцима*, Јеротић разликује четири начина реаговања на зло. Најраспрострањенији је одговор старозаветног порекла који се састоји у томе да на зло треба одговорити злом. Други облик реакције садржи „неуротизацију и соматизацију зла“ тј. његово потискивање у несвесну сферу. Трећи је хришћански, када се увреда задржава у свести, али се прашта и четврти, Христов, када се потпуно прашта и заборавља (Јеротић 2000: 347- 350).

На човека могу благотворно деловати не само позитивне мисли, осећања и дела, већ и невоље и тешкоће уколико им се да сублимирани израз. Али, уколико човек у томе не успева, онда им не треба дозволити приступ духу. Начин да то постигне лежи у његовој способности да сазна велике истине, јер га оне могу учинити „непријемчивим за ругобе“. Тада губи осетљивост за реаговање на све оно што, у крајњем, има карактер пролазности и пропадљивости. Заборав као немар према сећању на зло, чини унутрашњост недоступном и неприступачном за зло. Зато је губитак злопамћења добра заштита од негативности, а тиме и од жудње за кажњавањем, јер сећање на зло истискује благост, уноси узнемирења и рађа потребу за осветом. За прочишћену душу заборав је „природна заштита од недостојних талоба“. Ослобађајућу моћ заборава зла препознајемо и у следећем ставу: „Непосредније него најуспелији противнапад, теже него хладно смишљена освета, дејствује на непријатеље неоспорно увиђање да су постали неспособни да у нама узнемирености производе. Зато смо победници онда, кад успемо да гробно, без васкрснућа, једном заувек избришемо из својих граница неподношљиве људе, и када они убедљиво осете да је наш заборав поломио оружје којим су нас гађали“ (Атанасијевић 1929: 185).

Позваност човека да зло не умножава, најбоље се остварује кроз праштање. Међутим, оно увек отвара сумњу према могућности племенитог поступања да отклони рђавост у човеку. Благотворно дејство праштања требало би да се покаже не само у заштити себе од зла, његовим одбијањем и нечињењем, већ и у подстицању добра у другом. Чињење зла и његово праштање претпоставља обострану свест о погубности зла и онога који га чини и онога који га подноси. У супротном, праштање као чин моралне дужности или самилости према ближњем неће имати прави ефекат.

Закључак

Закључном разматрању о злу треба додати панхеленску идеју о добру као сврси сваке активности. Она је основа учења о закону логоса који влада на универзалном плану и својим деловањем омогућава целисходност, целовитост и сврховитост свега постојећег. Међутим, за разлику од природе у којој ова законитост делује на механички и непосредан начин, код човека делује посредно као његова битна, али развојна диспозиција која тек интелектуалним и моралним усавршавањем сваког појединца може остварити своју делотворност. Добро као највиша сврха у природи се очитује кроз принцип мере који не дозвољава нарушавање равнотеже, а у људском свету кроз делатности својственим човеку као разумном бићу и то како у смислу мишљења тако и поступања. Сократ је сматрао да добру, као правој врлини, претходи морална свест као способност разликовања добра и зла. Пошто је у природи сваког човека да тежи добру, онда се и његово чињење зла своди на „грешку“ која долази од погрешне процене добра, а не од намере да га чини. Сократ је то подвео под формални принцип: *Нико не греши намерно*, тј. не чини зло из урођене рђаве склоности, него из неразумевања правих услова среће, из непознавања пута који води правом добру. „Чињење зла јесте последица варљивог мњења, заблуде и незнања“ (Ксенофан 1990: 95; Платон 1985: 352). Из енергије засноване на интелектуалним и вољним склоностима, човек је у стању да, трудом и напором, путем подучавања или навикавања, стиче унутрашње одлике кој е су извор најдубљег задовољства. Међутим, поред личног добра, вредност моралног поступања мери се и степеном човекове посвећености *општем добру и срећи људског рода*, тј. степеном његове спремности да, према личним могућностима, доприноси умножавању зај едничког добра.

Литература

- Атанасијевић Ксенија (1929): *Филозофски фрагменти I*, Београд, Издавачка књижница Геца Кон
- Берђајев Николај (2000): *О човековом позвању*, Београд, ZEPTEP
- Gaita Raimond (1991): *Good and evil.*, London, Macmillan
- Јеротић Владета (2000): *Повратак оцима*, Београд, Ars Libri
- Кант Имануел (1990): *Религија унутар граница чистог ума*, Београд, БИГЗ
- Kekes John (1993): *Facing Evil*, Princeton Univ. Princeton,
- Кнежевић Божидар (1936): *Мисли*, Београд
- Ксенофан (1990): *Успомене о Сократу*, Београд, БИГЗ
- Лајбниц Вилхелм (1974): *Расправа о метафизици*, Београд, Нолит
- Лествичник Јован (1997): *Лествица*, Манастир Хиландар
- Петровић Ружица (2004): *Филозофија утехе Ксеније Атанасијевић*, Београд, Пешић и синови
- Петровић Ружица (2006): *Антрополошко-етички огледи*, Јагодина, ПФ
- Ling O. Trevor (1996): *Речник будизма*, Београд, Геополитика

Платон (1985): *Протагора*, Београд, БИГЗ

Платон (1982): *Горгија, Федон*, Београд, БИГЗ

Плотин (1981) *Енеаде*, Нолит, Београд

Спиноза Барух (1983) *Етика*. БИГЗ, Београд

Радакришнан Сарвепали (1964): *Индијска филозофија*, Београд, Нолит

Farley Edward (1990): *Good and Evil*, Minneapolis, Fortres Press

Шајковић Радмила (2004): *Огледи из нововековне филозофије*, Београд

Prof Dr Ružica Petrović

Jagodina

ETHICAL REFLECTIONS ON EVIL

Abstract

The paper considers the nature of axiological principle of evil from the angle of philosophical ethics. It deals with the problem issues referring to metaphysical and anthropological groundedness of evil, its origin in the world, the forms of its manifestation, as well as the ways of getting liberated from it. The teachings are also considered dealing with evil as original sin, viewed not only as a “fall”, but also as a moment of consciousness liberation through manifestation of freedom as ontological disposition of man’s spirit. Ontological and social dimension of moral consciousness is considered as an ability to differentiate between good and evil, as well as the reasons for making good deeds in the conditions of current social norms. Is it possible for a man, who is “on this side of good and evil”, whose nature is divided, who has evil as his inborn quality, to make right choices and act properly, or this is possible only “beyond good and evil”? The necessity of evil in the world implies various ways of its acceptance or rejection through: struggle, contempt, oblivion, retaliation, suffering or forgiving.

Key words: good, evil, ethics, free will, moral.

Д-р Ружица Петровић Ягодина

ЭТИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЗЛА

Резюме

В настоящей работе, с точки зрения философской этики, автор рассматривает характер аксиологического принципа зла. Автор рассматривает проблемы, то есть вопросы касающиеся метафизической и антропологической обоснованности зла, его источника в мире, формы его проявления и способы избавления от него. В работе речь идёт об учениях о зле как о первоначальном грехе, рассматриваемом не только как «падение», но и как момент освобождения сознания через проявление свободы как онтологической предрасположенности человеческого духа. В настоящей работе говорится об онтологической и социальной размерах морального

сознания как способности отличать добро и зло и о причинах совершения добра в условиях действия общественных норм» Может ли человек находящийся «с этой стороны добра и зла», характер которого разделён, которому зло прирождённое, правильно выбирать и поступать, или это возможно только «вне добра и зла»? Наличие зла в мире подразумевает и разные формы его принятия или отрицания через: боевой дух, презрение, забвение, отмщение, терпение или прощение.

Опорные слова: добро, зло, этика, свободная воля, мораль

Мр Оливера Смиешко

Факултет за економију и инжењерски менаџмент

Универзитет Привредна академија, Нови Сад

Олга Царић, дипл.инж.арх. – мастер

Факултет за економију и инжењерски менаџмент

Универзитет Привредна академија, Нови Сад

Проф. др Маријана Царић

Факултет за економију и инжењерски менаџмент

Универзитет Привредна академија, Нови Сад

UDK 001.8

Прегледни чланак

Примљен: 30. XII 2011.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, p. 17–28.

АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЕТОДОЛОГИЈИ НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКОГ РАДА¹

Резиме

Анализа и синтеза спадају у најраније развијене и коришћене поступке у методологији научноистраживачког рада. Анализа се базира на рашчлањавању сложених предмета и појмова на једноставније елементе, бавећи се и њиховим својствима и међусобном повезаношћу. Постоје бројне класификације анализе у зависности од широког спектра критеријума поделе као што су гносеолошка функција, предмет и циљ анализе, сложеност, степен конкретности, карактер делатности субјекта, итд.

Поступак синтезе у методологији научно-истраживачког рада у извесном смислу представља процес супротан анализи јер се током синтезе иде од „једноставног ка сложеном“ или од „општег ка посебном“. Ту се спајају појмови, судови, закључци, друштвени и природни, у одређене целине. По гносеолошкој функцији постоје два основна типа синтезе, формално-логичка и дијалектичка или објективна синтеза. У литератури се налазе и класификације синтезе по сложености, по циљу, односно усмерености, према природи објекта и према делатности субјекта.

Поред описа и класификације анализе и синтезе као метода у научним истраживањима, у овом прегледном раду је дат и компаративни приказ међузависности ова два метода.

Кључне речи: анализа, синтеза, методологија, научно-истраживачки рад

¹ Овај рад написан је у склопу пројекта „Друштвени, политички, културолошки, економски, еколошки и технолошки параметри оптимизације архитектонског пројектовања“ Министарства просвете и науке Републике Србије, одобреног 2010. године.

УВОД

Најједноставнија дефиниција методологије научно-истраживачког рада је да је то наука о методама, односно поступцима спровођења научних истраживања у циљу доласка до нових објективних научних сазнања. Методологија изучава науку и научне методе у свим фазама научноистраживачког рада узимајући у обзир теоријско-логичка начела научних сазнања, природу и својства добијених података, њихову систематизацију и резултате на основу којих добијени подаци могу да се користе као научно знање (Царић, Царић, 2011).

Анализа и синтеза спадају у најраније развијене и коришћене методе у научноистраживачком раду, те су током времена настале и многобројне различите дефиниције ових методских поступака, који се у овом раду приказују и разматрају, као и њихова међузависност.

АНАЛИЗА

Дефинисање анализе

С обзиром да анализа спада међу најраније откривене и коришћене методске поступке у научном сазнању, следствен јој је велики број различитих дефиниција које су покушале да што ближе одреде овај поступак. Тако су филозофи и научници дефинисали анализу као „кретање мишљења од датог, од ефекта или условљеног ка принципу, односно узроку или услову, Аристотел“ „поступак мишљења у кретању од посебног ка општем, Хегел“, „преображавање представа у појмове, Хегел и Кант“, „процес редукције неједнаког на све већу једнакост“ (у Зајечарановић, 1987, стр.78).

Општи предмет анализе је сложена целина која може да има мање од два међусобно повезана дела а која се налазе у међусобним односима. Карактеристике целина и делова су да они имају своју просторну и временску одредбу, своје квалитативне и квантитативне одредбе и својства, свој састав, своје спољашње и унутрашње односе и везе, кретања, промене, свој развој итд. Сложена целина упућује на истраживање предмета целина или само једног његовог својства, дела, једног или скупа односа, у једном или више дефинисаних временских јединица, на само једном одређеном простору или на свим просторима на којима се јавља.

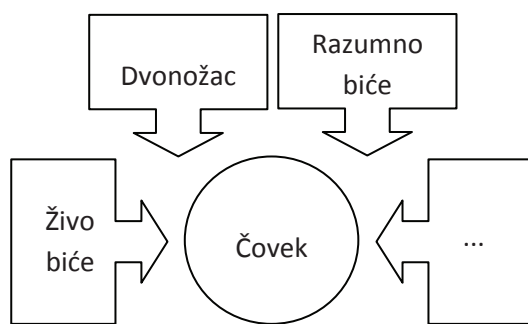
Аналитичко сазнање се заснива на рашчлањивању сложених облика на једноставне јер је њен циљ да објасни чињенице (појмове) и да осветли њихову повезаност, омогући упоређивање и објасни настанак или нестанак појаве (Жигић, Јаносевић-Дотлић, Иванковић, Перто и Константиновић, 1992, стр.136).

Врсте анализа

Анализа се може посматрати у ужем и ширем смислу, где се анализа у ширем смислу односи на рашчлањивање сложених целина – предмета, појава и процеса на просте делове, док је анализа у ужем смислу рашчлањивање појмова, судова, закључака и система судова, појмова и закључака на њихове елементе.

Са општег филозофско-методолошког аспекта, односно приступа, разликују се формално-логичка и дијалектичка анализа. Поделу анализе односно ова два приступа, наши аутори различито називају. Тако Шешић говори о формално-логичкој и дијалектичкој анализи, Зајечарановић о дескриптивној и експликативној анализи, а Жигић et al. о формално-логичкој (објективној) анализи.

Формално-логичка анализа описује елементе једне целине. Шешић (1980) је описује као „мисаоно растављање сложених облика сазнања на њихове просте саставне делове“ дакле, ова анализа се завршава растављањем сложене ствари или појаве на елементарне саставне делове при чему се не анализирају њихови међусобни утицаји. Шешићева типична формално-логичка анализа представља растављање садржаја појма на његове просте „ознаке“ и приказана је на слици 1.



Слика 1. Формално-логичка анализа појма „човек“ – прилагођено из Шешић (1980, стр.47)

Шешић сматра да типична формално-логичка анализа (и синтеза) која је заснована на формалном елементарно логичком и метафизичком схватању предметне одређености као просто идентичне, изоловане, непротивречне и нераздвојне због ове своје методолошке основе поседује основне недостатке.

Дијалектичка анализа „увек је анализа самих предмета (појава, процеса итд.) а не само њихових мислених одраза: предмет стварне дијалектичке анализе су појаве објективне стварности, а њен циљ је сазнање појава те стварности“ (Шешић, 1980, стр. 51). Дијалектичка анализа раставља предмет на његове делове при чему открива везе и односе тих делова међусобно, а „целина није довољно рашчлањена ако није утврђена повезаност елемената и њихов међусобни однос“ (Жигић et al., 1992, стр.136). Зајечарановић (1987) наводи да се код експликативне анализе, како је он назива, „ради о покушају објашњења те целине на основу њених делова“ (стр.79). Ова подела анализе је од великог значаја, јер субординира свакој другој подели, без обзира на коришћене критеријуме.

Подела анализе по критеријуму предмета и циља

Зајечарановић (1987, стр.79) према циљу, односно усмерености анализе разликује структуралну, генетичку и компаративну анализу, док Жигић et al. (1992, стр.136), поред наведених додаје и функционалну анализу. Шешић (1980, стр.47) анализу према формално-логичком односно метафизичком схватању, а у погледу предмета и циља дели на:

1. *Структурална анализа* – утврђује структуру појаве, предмета или догађаја. Сваки елеменат се рашчлањује на своје најједноставније чиниоце и утврђује се њихов међусобни однос.
2. *Функционална анализа* – одвија се истовремено са структуралном и указује на међусобну зависност и односе између елемената рашчлањене целине који, како Жигић et al. наводе, могу да буду “квантитативни или квалитативни, статички или динамички” (стр. 137)
3. *Компаративна анализа* - разматра однос појединих елемената и појава, с обзиром на елементе из којих се састоји; Она се, према Жигић et al., односи на “упоређивање структурних и функционих карактеристика два или више истраживачких предмета, појава и процеса” (стр. 137)
4. *Генетичка анализа* – циљ је да се открије настанак и развој појаве.

У литератури се наводе поделе анализе још и по сложености, степену конкретности, карактеру делатности субјекта – Зајечарановић (1987, стр.79) и према предмету односно обухвату предмета истраживања - Миљевић (2007, стр.120).

Класификација анализе према сложености

1. *Елементарна анализа* – истраживање елемената целине.
2. *Каузална, узрочна анализа* – утврђивање узрочно-последничких веза елемената система.
3. *Функционална анализа* – испитивање функција појединих елемената који улазе у структуру дате целине или појаве.

Класификација анализе према степену конкретности

1. *Објективна анализа* – анализа самих предмета као објективних предмета.
2. *Субјективна анализа* – анализа појмова предмета.

Класификација анализе према карактеру делатности субјекта

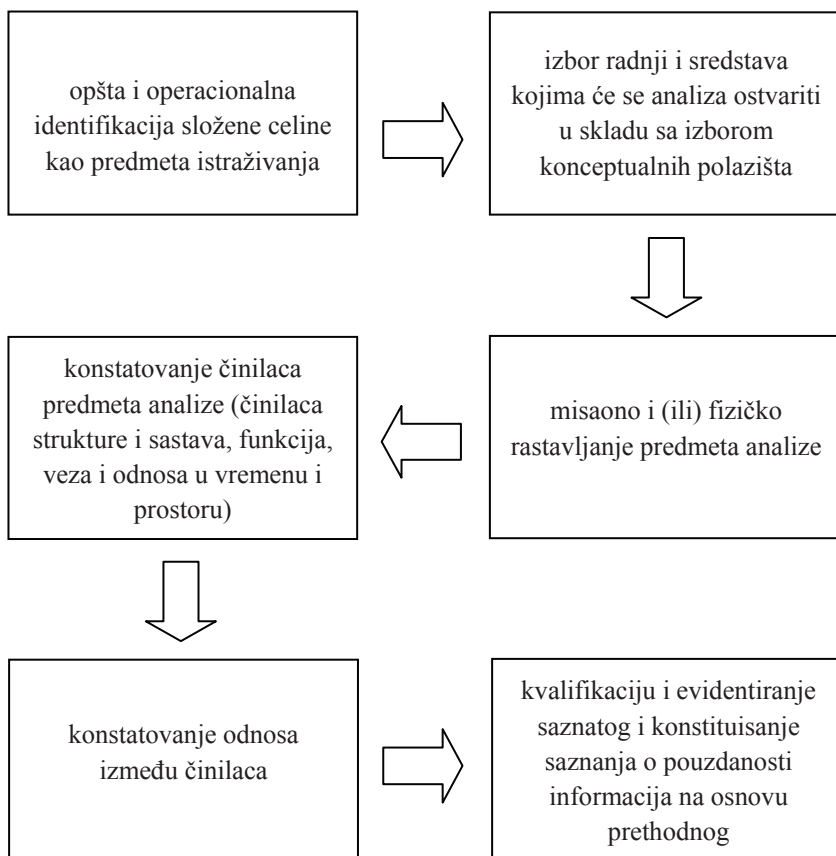
1. *Репродуктивна анализа* – репродукција чиниоца који већ постоје у објекту посматрања, као и посебних веза и односа.
2. *Продуктивна анализа* – уколико се врши мисаоно растављање нераздвојивих страна, одредаба неког предмета.

Подела анализе према предмету истраживања, односно обухвату предмета истраживања

1. *Потпуна или тотална* – обухвата анализу свих чинилаца предмета, његових својстава, интерних и екстерних односа и функција у целокупном времену трајања и укупној распрострањености тог предмета. Предмет ове анализе углавном су делови природне, друштвене, односно политичке стварности.

2. *Парцијална односно секвенцијална анализа* - обухвата само део, аспект, својство, одредбу, временску или просторну јединицу неке целине. Према критеријуму предмета истраживања, могуће су следеће парцијалне анализе:
- *Анализа садржаја*, којом се научно сазнаје садржина документа као предмета.
 - *Структурална анализа* или анализа састава предмета којом се научно сазнају чиниоци састава предмета. Дакле, структуру чине битни чиниоци без којих тај предмет није онај који је, већ неки други. Састав је шири појам и обухвата све чиниоце предмета од којих су неки небитни, некарактеристични, па понекад и случајни и сувишни.
 - *Функционална анализа* којом се сазнаје активност, односи (везе и међузависности) унутар предмета истраживања.
 - *Компаративна анализа* којом се сазнају одређене сличности и разлике чинилаца предмета истраживања (или између два и више предмета), сличност и разлике активности, функција, веза и односа, кретања, промена и развоја у организацији материје и материјалној организацији.
 - *Генетичка анализа* којом се сазнаје настанак и развој предмета истраживања, што подразумева кретање и промене његовог квантитета и квалитета у времену и простору.
 - *Каузална анализа* којом се сазнају одређене правилности и законитости односно закони постојања одређеног предмета истраживања;
 - *Структурално - функционална анализа* се сматра најпотпунијом анализом која може да замени све остале анализе.
 - *Факторска анализа* за предмет сазнања поседује битне делујуће, детерминирајуће чиниоце (Миљевић, 2007, стр.121).

Процедура примене анализе



Слика 2. Процедура примене анализе у улози основне методе, прилагођено из Миљевић (2007, стр.14)

Применом ове процедуре сложеност, развојност, идентичност и противречност, нису препрека, већ су доступне продуктивне основе научног сазнања.

СИНТЕЗА

Дефинисање синтезе

Синтеза, као и анализа, спада у најраније откривене и коришћене методске поступке у научној сазнању, и самим тим током времена развијене су различите дефиниције које представљају поступак синтезе као: „напредовање од једноставног ка сложеност“, „ток мишљења од општег ка посебном“, „процес спецификације општег

закон“; „ток мишљења у коме из општих принципа или услова изводимо последице односно оно што је условљено“; „начин систематизације знања по законима формалне логике, као процес изградње теоријског знања у правцу од посебног ка општем, односно од врсте према роду“ (Зајечарановић, 1987, стр.80-81)

Синтеза је мисаони процес сазнања сложених предмета, појава и процеса састављених од простих елемената који су међусобно повезани у једну целину. (Жигић et al., 1992, стр.138)

Предмет синтезе могу бити појмови, ставови, судови, закључци, друштвени и природни реалитети, али не у истој мери и на исти начин. Да би могли да спојимо неке чиниоце у одређене целине, потребно је они да имају одговарајућа својства. Сваки појединачни чинилац не може непосредно да постане део било које сложеније и општије целине, већ само одређене, одговарајуће. У научном раду синтеза се претежно користи у мисаоном облику, али се у одређеним случајевима може користити и као мисаоно-физичка синтеза (приликом формирања одређених експерименталних облика, процедура извршавања радњи, комуникација, итд.). (Миљевић, 2007, стр.134)

Класификација синтезе

Према гносеолошкој функцији, разликују се два основна типа синтезе, иако их аутори Шешић (1980), Жигић et al. (1992) и Зајечарановић (1987) називају различито. Шешић и Жигић et al. први тип називају *формално-логичка синтеза*, а Зајечарановић експликативна синтеза. Други тип Шешић назива *дијалектичка синтеза*, Жигић et al. објективна синтеза док је Зајечарановић назива експликативна синтеза.

Формално-логичка синтеза – мисаоно састављање простих елемената, ознака појма у сложену целину, занемарујући њихове међусобне везе и утицаје;

Дијалектичка синтеза – за разлику од формално-логичке синтезе самих појмова – независно од објеката „стварна дијалектичка синтеза је увек мисаона синтеза самих предметних одредаба“ (Шешић, 1980, стр.58).

Шешић наводи и одлике дијалектичке синтезе насупрот формално-логичкој: 1. Схвата сваку појаву као дијалектичко јединство разноврсних, али унутар повезаних чинилаца у јединствену целину. 2. Схвата јединство не само разноврсних већ и супротних, па чак и противречних чинилаца, закључно са идентитетом противречности у једном јединственом предмету. 3. Перципира и објашњава генезу и развитак нових појава старим и преко старог (стр.59).

Зајечарановић разликује синтезу још по сложености усмерености анализе, природи објекта, карактеру делатности субјекта и подручју.

Класификација синтезе по сложености

1. Елементарна синтеза – налажење целине на основу елемената.
2. Каузална, узрочна синтеза – долажење до целине помоћу узрочно-последичких веза елемената.
3. Функционална синтеза – налажење целине на основу испитивања функција појединих елемената.

Класификација синтезе према циљу односно усмерености

1. Структурална синтеза – утврђује структуру појаве.
2. Генетичка синтеза – откривање развоја, настанка појава.

Класификација синтезе према природи објекта

1. Материјална синтеза – синтетизовање материјалних објеката из њихових делова.
2. Идеална синтеза – синтетизовање појмова од нижих, елементарних појмова.

Класификација синтезе према карактеру делатности субјекта

1. Репродуктивна синтеза – сакупљање, сажимање, сједињавање делова неког предмета који су утврђени помоћу анализе.
2. Продуктивна, стваралачка синтеза – долажење до новог објекта у процесу синтезе. (Зајечарановић, 1987, стр.81)

МЕЋУЗАВИСНОСТ АНАЛИЗЕ И СИНТЕЗЕ

Зајечарановић (1987) износи став да је принцип аналитичког сазнања, односно сазнања до кога се долази посредством примене аналитичког поступка - принцип идентитета. Према томе, аналитичко сазнање је такво сазнање у коме нема напредовања у садржајном смислу. Ако се све одвија по принципу идентитета, креће се у кругу познатог јер је сав садржај у оквиру кога се креће већ дат и самим тим не иде се напред. Што се тиче синтезе принцип је другачији, јер се полази од елемената који су сами по себи различити, па је принцип синтетичке методе заправо принцип разлике, чак супротности – повезивања оног што је различито и оног што је супротно.

Шешић (1980) наводи односе између анализе и синтезе:

1. Објективну основу – предмет и анализе и синтезе чини објективно јединство целине неког предмета и његових делова или одредаба, тј. дијалектичко јединство разноврсности одређеног предмета или појаве.

2. Анализа и синтеза имају заједнички општи циљ: то је сазнање самих ствари-процеса предмета уопште као дијалектичких јединстава разноврсности, односно као целине делова.

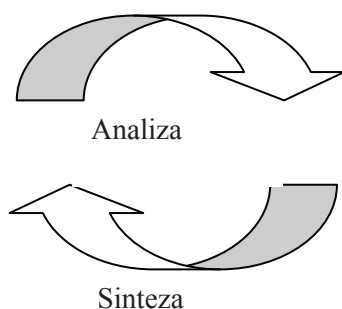
3. Анализа као процес мишљења представља кретање мишљења од целине, од једности предмета ка његовим деловима, ка његовој двојности, ка његовим чиниоцима, док синтеза као процес мишљења представља кретање мишљења од делова ка целини, од чинилаца ка њиховом јединству и једности у одређеном предмету, од посебних момената општег ка једности општег (стр. 62-63).

Миљевић (2007), са друге стране, наводи да налазе методолога да између синтезе и анализе постоје изразите везе, не треба пренаглашавати. Он сматра да је синтези и анализи заједнички само општи предмет: то су сложени статички и динамички предмети мисаоног и физичког света. (стр.134)

Зајечарановић и Шешић за разлику од осталих аутора, праве разлику у схватању анализе и синтезе у формалој логици и дијалектичкој логици.

Формално-логичко схватање је упрошћено, оно подразумева идентичност, непромењивост, сталност појединих елемената од којих се ствари састоје. Тако се у формалној логици строго одваја анализа од синтезе и њихов однос се узима као однос супротстављања. (Зајечарановић, 1987, стр.84) Формална логика дакле, не признаје да су анализа и синтеза нераздвојне у сазнању.

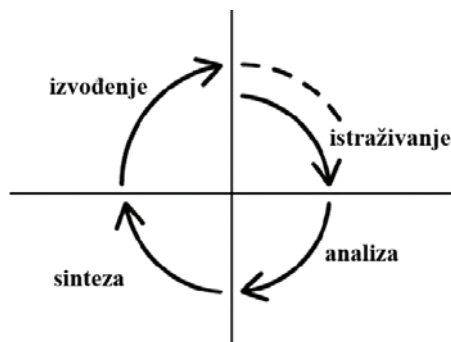
Зајечарановић (1987, стр.84) наводи да *дијалектичко схватање* истиче да се ови „методски поступци могу примењивати не само узастопно, један за другим, један поред другог, него се они узајамно претпостављају у сазнању, да се они међусобно допуњују, да анализа често прелази у синтезу и синтеза у анализу, и најзад да се те методе у научном мишљењу прожимају“ – дакле постоји једна јединствена аналитичко-синтетичка дијалектичка метода.



Слика 3. Кретање мишљења код анализе и синтезе (Сотировић и Адамовић, 2002, стр.30)

Миљевић (2007) међутим, сматра да су тврдње да се анализа и синтеза узајамно претпостављају, прелазе једна у другу и да су једна у другој садржане тешко прихватљиве. „Ове тврдње опстају само онда ако се претпостави да је све што се синтезом образује у једну сложену целину претходно растављено неком анализом, односно да је све што се може подврћи анализи претходно настало неком синтезом. Када је реч о мишљењу и творевинама духовне природе, па и друштвених реалитета, ово би се могло прихватити за период прапочетка. Међутим, ако се синтеза и анализа схвате као основне методе о којима постоји научна свест, које су оформљене и које се свесно примењују у научном сазнању, претходни ставови су бар пренаглашени“ (Миљевић, 2007, стр.134-135).

Дијалектичка анализа и дијалектичка синтеза, само су два дијалектички супротна али јединствена методолошка поступка јединствене сложене основне аналитичко-синтетичке методе сазнања (Шешић, 1980, стр. 65). Она је основна посебна метода сазнања и на њој се заснивају остали методски поступци попут апстракције и конкретизације и генерализације и специјализације.



Слика 4. Приказ тока научноистраживачког рада и улоге анализе и синтезе у овом процесу (Jonas, 2007)

ЗАКЉУЧАК

На основу свега проучаваног, може се закључити да анализа и синтеза представљају изразито значајне методске поступке у научноистраживачком раду, те да се оне врло често могу примењивати симултано. Чињеница да анализа и синтеза чине дијалектичко јединство супротности, где непрекидно једна другу допуњују, довољно говори да је аналитичко синтетички метод с правом назван вишим степеном у развоју анализе и синтезе.

ЛИТЕРАТУРА

- Царић, О., Царић, М. (2011). Методологија научних истраживања, *Педагошка стварност*, 57 (1-2), стр. 26-31.
- Jonas, W. (2007). Research through DESIGN through research: A cybernetic model of designing design foundations. Retrieved 23. 7., 2010., from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1640447&show=html>
- Миљевић, М., (2007). Скрипта из методологије научног рада. Пале: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву
- Шешић, Б. (1980). Општа методологија. Београд: Научна књига.
- Sotirović, V., & Adamović, Ž. (2002). Metodologija naučno-istraživačkog rada. Zrenjanin.
- Зајечарановић, Г. (1987). Основи методологије науке. Београд: Научна књига.
- Жигић, Д., Јаношевић-Дотлић, С., Иванковић, Д., Пертот, В., Константиновић, Д. (1992). Методологија научног истраживања. Београд: Српско лекарско друштво.

ПОПИС СЛИКА

Слика 1. Формално-логичка анализа појма „човек“ – прилагођено из Шеших (1980, стр.47)

Слика 2. Процедура примене анализе у улози основне методе (Миљевић, 2007, стр.14)

Слика 3. Кретање мишљења код анализе и синтезе (Сотировић и Адамовић, 2002, стр.30)

Слика 4. Приказ тока научно-истраживачког рада и улоге анализе и синтезе у овом процесу (Jonas, 2007)

Olivera Smieško, MA

Olga Carić, MA

Prof Dr Marijana Carić

Novi Sad

ANALYSIS AND SYNTHESIS IN SCIENTIFIC RESEARCH METHODOLOGY

Abstract

Analysis and synthesis are scientific research methodology procedures to be developed and used at the earliest stages of its development. Analysis is based on dividing of complex objects and notions into simpler elements, dealing with their features and interconnectedness. There are numerous classifications of analysis depending on the broad range of classification criteria, like, e.g. gnoseological function, subject and aim of analysis, complexity, the level of concreteness, the character of subject's activity, etc.

Synthesis in scientific research methodology is in a sense a procedure opposite to analysis, having in mind that it develops from "simpler to more complex" or "from general towards particular". It amalgamates notions, judgements and conclusions, social and natural features into certain units. According to gnoseological function there are two main types of synthesis, i.e. formal-logical and dialectic or objective synthesis. The literature also offers synthesis classifications according to complexity, aim, i.e. direction, as well as according to the object's nature or subject's activity.

Apart from the description and classification of analysis and synthesis as scientific research methods, the review article also offers comparative account of interconnectedness between the two methods.

Key words: analysis, synthesis, methodology, scientific-research work.

М-р Оливера Смиешко Ольга Царич Д-р Маријана Царич
Новый Сад

АНАЛИЗ И СИНТЕЗ В МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Резюме

Анализ и синтез являются первыми развитыми и используемыми поступками в методологии научноисследовательской работы. Анализ опирается на распределение сложных предметов на более простые элементы, рассматривая и их свойства и взаимосвязи. Существуют многие классификации анализа в зависимости от широкого спектра критериев деления как следующие: гносеологическая функция, предмет и цель анализа, сложность, степень конкретности, характер деятельности субъекта, итд.

Поступок синтеза в методологии научноисследовательской работы в определённом смысле является процессом противоположным анализу, так как в течение синтеза процесс идёт от “простого к сложному” или от “общего к отдельному”. В синтезе объединяются понятия, положения, заключения, общественные и природные, в определённое целое. Согласно гносеологической функции существуют два основных типа синтеза, формально-логический и диалектический или объективный синтез. В литературе существуют и классификации по сложности, по цели, то есть направленности, по природе объекта и по деятельности субъекта.

Кроме описания и классификации анализа и синтеза как методов в научных исследованиях, в настоящей наглядной работе дан и сравнительный обзор взаимосвязи этих двух методов.

Опорные слова: анализ, синтез, методология, научноисследовательская работа

Проф. др Радмила Николић
Проф. др Миленко Кундачина
Учитељски факултет
Ужице

UDK 378.1:37.014.3.332.05-05-7-87
Прегледни чланак
Примљен: 27. I 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, р. 29–43.

ПРИМЕНА БОЛОЊСКИХ ПРИНЦИПА ИЗ УГЛА СТУДЕНТСКИХ ПЕРЦЕПЦИЈА¹

Резиме

*Предмет истраживања у овом раду је усмерен на мишљења и ставове студената о предностима и недостацима реформе на универзитету. Циљ истраживања је усмерен на упознавање стања и сагледавање услова под којим се одвија процес примене Болоњских принципа. С обзиром да је положај студената у фокусу реформских промена у високом образовању, намера је била сазнати како студенти оцењују заједничке стандарде функционисања универзитета и колико су спремни и способни да се прилагоде новим потребама и очекивањима реформе. На основу перцепције студената, хтелo се сагледати на ком нивоу је квалитет процеса њиховог образовања и колико су циљеви реформе универзитета достигнути. Задачи истраживања су се односили на: (1) Утврђивање мишљења студената о општем стању и условима одвијања Болоњског процеса (2) Сагледавање начина информисања студената као претпоставке ваљаног провођења Болоњског процеса и (3) Сагледавање квалитета евалуацију рада студената. У истраживању је коришћена *servey* истраживачка метода. Анкетним упитником са скалама процене, у оквиру анкетања као истраживачког поступка, прикупљени су релевантни подаци на узорку 248 испитаника, изабраном случајним избором из популације студената образовних програма учитељи и васпитачи на факултетима у Србији у академској 2010/2011. години (Београд, Ужице, Сомбор, Јагодина, Врање и Лепосавић). Дошло се до сазнања да у погледу општих услова одвијања реформе факултета, као и појединачних услова – информисања и оцењивања студената, постоји још доста простора за подизање квалитета студирања на виши ниво. Резултати истраживања, отварају многа*

¹ Рад је настао у оквиру Пројекта *Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе*, број 179026, који се финансира од стране Министарства просвете и науке Републике Србије.

питања провођења Болоњског процеса и тиме иницирају опишан простор истраживања, па се овај рад може сматрати претходним истраживањем.

Кључне речи: студенти, Болоњски принципи, реформа, квалитет, факултети, мишљења, ставови.

1. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Већ десет година у систему високог образовања у Србији уводе се промене, а четири године примењује закон о високом образовању усклађен са Болоњском декларацијом чији је циљ стварање јединственог европског образовног простора. Њене карактеристике су: стварање хомогеног и упоредивог система високог образовања, лакша еквиваленција диплома, пренос упоредивих бодова, мобилност студената и наставника, издавање додатка дипломи, побољшање квалитета образовања, скраћивање дужине трајања студија, измењена улога универзитета у савременом друштву, већа применљивост знања стечених током студија, степеновање студија по принципу основних, дипломских и докторских, прецизно квантификовање студијских садржаја према бодовном систему (ЕСПБ), успостављање европског система преноса бодова, подела наставних садржаја у тематске блокове – модуле, акредитација студијских програма и њихова упоредивост, транспарентност понуде студијских програма, успостављање различитих нивоа компетенција као исхода сваког од три нивоа академских студија, успостављање чврсте повезаности универзитета са тржиштем рада, смањење броја студената који никада не окончају своје студије, промовисање европске сарадње у обезбеђењу квалитета ради стварања упоредивих критеријума и методологија.

Мора се имати у виду да је мењање универзитета са циљем његовог даљег развоја и унапређивања, и у првом реду унапређивања квалитета образовања, процес са много застоја и препрека. „Нужност за реформама високог образовања објашњава се тзв. „пољем тензија“ у коме су се факултети нашли, створеним између старих и нових потреба и ставова, при чему старо не треба урушити до темеља већ ново интегрисати у постојеће и складно сјединити (Николић, 2011: 26). Универзитет има изгледа на успех уколико се усклади концепција његовог развоја и организовања са циљевима и стратегијом које се темеље на најзначајнијим тековинама релевантних научних дисциплина, и емпиријским сазнањима о току и нивоу промена. Емпиријских сазнања за сада скоро да нема, недостају судови наставника, сарадника и студената о реформи и јавне расправе унутар академске заједнице о карактеру, циљевима и очекиваним резултатима великих промена.

Промене на универзитету захтевају евалуацију квалитета, критичко промишљање, темељну анализу и упоређивања. „Квалитет у високом образовању је вишедимензионални динамички концепт са више нивоа који се односе на образовни модел, на мисију институције и њен предмет, као и на специфичне стандарде унутар датог система. Користи се широк спектар дефиниција „академског квалитета“: квалитет као изворност, квалитет као нешто што одговара сврси –

концепт који наглашава потребу усклађивања према прихваћеним стандардима; квалитет као проширење или поправљање где се усмерава пажња на процес перманентног усавршавања и поправљања“ (Николић, 2011: 29). Међутим, за сада је врло мало јавности доступних емпиријских података колико је образовни систем реформисан у складу са интенцијама европског образовања: колико је измењен положај студената, колико је успостављен сараднички однос студента и наставника, колико се прожимају научни и наставни рад, какви су исходи наставе и учења, колико је реформа прихваћена од наставника и сарадника будући да је њено спровођење отпочело „одозго“, какве су разлике увођења промена по факултетима. „Још увек немамо јасне и свеобухватне представе о предностима али и о извесним недостацима све израженије „болоњизације високог образовања“ и у Европи и код нас“ (Кулић, 2008: 537). Иако је имплементација Болоњске декларације комплексан и трајан посао, а евалуација квалитета промена трајна и стална обавеза стручно-научних органа факултета и универзитета, резултати таквих самоевалуација скоро да не допиру до научне и стручне јавности. Мало је и емпиријских радова тог карактера. Изузетак су радови: Е. Копас-Вукашиновић и С. Анђелковић (2006), З. Лужанин (2009) и Б. Микановић и М. Ољача (2010). Неопходно је да се на основу резултата истраживања осмишљавају даље промене, те да резултати буду доступни академској заједници и широј јавности.

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Имајући у виду да је у високом образовању положај студената у фокусу реформских промена, пред нама се поставило питање каква је њихова перцепција квалитета Болоњског процеса. За предмет истраживања издвојена су мишљења и ставови студената о процесу одвијања реформских промена. Циљ истраживања је усмерен на упознавање стања и сагледавање услова под којим се одвија процес примене Болоњских принципа. У том контексту намера је била сазнати како студенти оцењују свој положај и колико су спремни и способни прилагодити се новим потребама и очекивањима реформе универзитета. Хтелo се сагледати на ком нивоу је квалитет образовања студената, колико су циљеви реформе универзитета достигнути и колико су објективна мерила за евалуацију њиховог рада..

Задаци истраживања су се односили на: (1) Утврђивање мишљења студената о општем стању и условима одвијања Болоњског процеса, (2) Сагледавање начина информисања студената као претпоставке ваљаног провођења Болоњског процеса и (3) Сагледавање квалитета евалуацију рада студената.. У истраживању је коришћена *serveu* истраживачка метода. Анкетним упитником са скалама процене, у оквиру анкетања као истраживачког поступка, прикупљени су релевантни подаци на узорку 248 испитаника, изабраном случајним избором из популације студената образовних програма учитељи и васпитачи на факултетима у Србији у академској 2010/2011. години. (Београд, Ужице, Сомбор, Јагодина, Врање и Лепосавић).

Подаци су добијени самопроценама студената, тј. дијагностификовањем стања у примени Болоњских принципа на факултетима на којим студирају. Радило се о процесу сакупљања и анализирања података, односно информација, при чему су судови процењивања били оријентисани ка критеријумима и стандардима промена. То је у одређеној мери представљало евалуацију квалитета система високог образовања по појединим сегментима промена на глобалном нивоу, и тиме обезбедила даља подршка остваривању. Хтело се сазнати колико је педагошка пракса на универзитетима изградила оригиналне моделе примене глобалних промена, имајући у виду да су студенти основни субјекти образовног процеса. Овим транспарентним емпиријским приступом чинимо резултате квалитета остварења Болоњског процеса на истраживачки начин јавности доступним.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживачке задатке усмерили смо на утврђивање достигнутог квалитета образовног процеса, преко појединачних аспекте рада факултета фокусирајући се на опште стање услова одвијања реформских променама, информисаност студената и евалуацију њихових постигнућа. Тиме смо на нивоу перцепције студената дошли до сазнања како функционише образовни процес на универзитету у складу са реформским захтевима.

3.1. Опште процена успешности примене Болоњских принципа

Мишљења студената о остваривању Болоњских принципа на универзитетима у Србији су подељена. Да је Болоњским процесом олакшано студирање мисли чак 72,2% студената (27,8% „свакако да јесте“ и 44,4% „јесте“), док 16,6% сматра да није олакшао студирање („није олакшао“ 14,8% и „уопште није олакшао“ 1,8%). Своју оцену у том погледу није дало 11,1% испитаника. Да се значајно променио положај студената у студирању по Болоњским принципима мишљена је 17,3% студената, „углавном да“ 42,3%, „углавном не“ 13,7% и „не“ 2,8%, док 23,8% није могло да процени.

Предности студирање по Болоњском процесу су рангиране од 1 до 7 тако што је ранг 1. значао највећу оцену (Табела 1).

Табела 1. Предности студирања по Болоњским принципима

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	N	M	Ранг
Већи број испитних рокова.	75 30,9	41 16,9	26 10,7	28 11,5	21 8,6	18 7,4	34 14,0	243	4,7	2.
Редовније савладавање наставних садржаја.	35 14,5	40 16,5	50 20,7	37 15,3	37 15,3	25 10,3	18 7,4	242	4,4	4.
Активније учешће студената на предавањима и вежбама.	44 18,1	49 20,2	39 16,0	32 13,2	45 18,5	22 9,1	12 4,9	243	4,6	3.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	N	M	Ранг
Олакшавање полагања испита предиспитним обавезама.	59 24,4	46 19,0	36 14,9	40 16,5	25 10,3	16 6,6	20 8,1	242	4,8	1.
Већи број једносестралних испита уместо двосестралних.	38 15,7	27 11,2	34 14,0	19 7,9	42 17,4	45 18,6	37 15,3	242	3,8	6.
Смањена оптерећеност обимном литературом (ограничен број страница).	38 15,6	34 15,6	27 14,0	39 11,1	35 16,0	40 14,4	30 16,5	243	4,0	5.
Већа посвећеност настави наставника и сарадника.	24 10,0	21 8,7	23 9,5	27 11,2	33 13,7	48 19,9	65 27,0	241	3,2	7.

С аспекта перцепције предности студирања по Болоњском процесу, ранг 1. места са просеком $M = 4,8$ заузела је ставка – *олакшавање полагања испита предиспитним обавезама*, ранг 2. места са просеком $M = 4,7$ припада модальности *већи број испитних рокова*, а ранг трећег места са просеком $M = 4,6$ заузима *активније учешће студената на предавањима и вежбама*, док је најлошије процењена ставка, последња по рангу са просеком $M = 3,22$ – *већа посвећеност настави наставника и сарадника*.

Да је садашње стање студирања по Болоњском процесу потребно мењати мисле скоро сви испитаници и то „да је веома потребно“ мисли 38,9% а „да је потребно“ 55,6% испитаника. Стање у том погледу није могло да оцени 5,6% испитаника. Ови налази упозоравају да и поред утврђеног стања о повољнијем положају студената, у провођењу реформе има одређених недостатака и застоја те има још много простора за унапређење квалитета студирања.

Да ће рад факултета по Болоњским критеријумима створити услове за квалитетније студирање, већи ниво знања и брже завршавање студија 8,6% студената „уопште не сумња“ у тај пројекат, 24,9% „не сумња“ у тај пројекат, док њих 13,5% „сумња“ и 5,3% „потпуно сумња“. Око половина испитаника, 47,8%, није могла да процени да ли ће организација универзитета по Болоњским принципима омогућити квалитетнија знања.

Око ставке „да је *презаузетост и оптерећеност обавезама програма* препрека за остваривање Болоњског процеса“ студенти имају подељена мишљења. Њих 40,0% мишљења је „да јесте“, док 35,5% мисли „да није“.

Студенти су процењивали и успешност рада факултета у новонасталним околностима примене Болоњске декларације, и то квалитет рада наставника, асистената, студената и студентске службе (Табела 2).

Табела 2. Успешности рада на факултетима по Болоњском процесу

	Веома успешан	Успешан	Осредње успешан	Неуспе- шан	Веома не- успешан	Свега
Рад настав- ника	25 10,1	106 42,9	102 41,3	14 5,7	–	247 100,0
Рад асисте- ната	46 18,7	127 51,6	62 25,2	11 4,5	–	246 100,0
Рад студената	16 6,5	103 41,7	113 45,7	13 5,3	2 0,8	247 100,0
Рад студент- ске службе	12 4,9	32 13,0	94 38,1	61 24,7	48 19,4	247 100,0

Рад асистената је оцењен повољније у односу на наставнике (70% : 50%). Студенти су веома критични у властитој процени рада. Тако само 6% испитаника рад студената процењује „веома успешним“. Рад студентске службе је процењен са 45% као „неуспешан“ и „веома неуспешан“, што је упозорење да управе факултета том проблему морају посветити већу пажњу.

Студенти су на петостепеној нумеричкој униполарној скали од један до пет процењивали ваљаност услова одвијања образовног процеса (величина група на вежбама, доступност коришћења рачунара, доступност интернетске мреже, рад библиотеке и читаонице, адекватност факултетског простора (5 – највиша оцена, 1 – најнижа оцена) (Табела 3).

Табела 3. Ваљаност услова образовног процеса на факултету

	5	4	3	2	1	N	M
Величина група на вежбама	43 18,1	75 31,5	94 39,5	20 8,4	6 2,5	238 100,0	3,5
Доступност кори- шћења рачунара	75 31,4	64 26,8	50 20,9	31 13,0	19 7,9	239 100,0	3,6
Доступност интер- нетске мреже	69 28,8	58 24,2	57 23,8	37 15,4	19 7,9	240 100,0	3,5
Рада библиотеке и читаонице	85 35,6	70 29,3	60 25,1	19 7,9	5 2,1	239 100,0	3,9
Адекватност факул- тетског простора	57 24,5	69 29,6	66 28,3	26 11,2	15 6,4	233 100,0	3,5

Ваљаност појединих услова одвијања образовног процеса на факултетима процењена је од стране студената доста високо, просеком оцена већим од $M = 3,5$ што се може сматрати веома повољним предусловима за остварење Болоњских принципа. Рад библиотека и читаонице са оценом 5 оценило је 35,5% студената. Око 8,0% студената лошом оценом оцењује доступност коришћења рачунара и интернетске мреже на факултету. Оцена перципираних услова је ваљана имајући у виду да је рад студентске службе оцењен доста неповољно.

Студенти су процењивали своју оптерећеност преко обима програмских садржаја, броја часова наставе и вежби, распореда часова и броја колоквијума (Табела 4).

Табела 4. *Оптерећеност студената*

	Много	Осредње	Мало	Свега
Обим програмских садржаја	109 44,7	129 52,9	6 2,5	244 100,0
Број часова наставе и вежби	91 37,3	148 60,7	5 2,0	244 100,0
Распоред часова	94 38,5	136 55,7	14 5,7	244 100,0
Број колоквијума	44 18,1	161 66,3	38 15,6	243 100,0

Студенте највише оптерећује обим програмских садржаја што је било и очекивати. Више од једне трећине студената себе сматра „много оптерећеним“ у погледу обима програмских садржаја (44,7%), броја часова наставе и вежби (37,3%) и самог распореда часова који је развучен у току дана (38,5%). Број колоквијума велико је оптерећење за само 18,1% студената.

Од потешкоћа у студирању које студенти наводе издвајамо: много свакодневних обавеза, лоша комуникација са професорима, мало стручне праксе, висока школарина, згуснутост испитних термина, строги услови за упис у наредну годину, мала корист од извођења вежби, недовољна информисаност у студентској служби, незаинтересованост студената за редован рад, изостајање студената са наставе посебно предавања, кратак временски период за припремање испита, непотребни садржаји у предметима, преклапање садржаја у два и више предмета, неуважавање резултата колоквијума на испиту, превисок ниво захтева појединих професора, непридржавање болоњских захтева, недостатак уџбеника за поједине предмете, неуједначени критеријуми наставника у оцењивању, недостатак времена за консултације са професорима, недовољно посвећивање пажње свим студентима, зависност оцењивања на испиту од расположења професора, преовладавање субјективних критеријума у оцењивању, лоша обавештеност о правима студената, пренатрпаност колоквијумима, немогућност обнављања године, мали

број буџетских места, велики број студената на вежбама, неусаглашеност захтева професора и асистената, велики број предмета, превише предиспитних обавеза.

3.2. Информисаност студената

Правилна и правовремена информисаност о условима студирања је значајна претпоставка за успешност студента у настави и учењу. У том погледу све информације немају подједнаку вредност за студента, већ зависе од ауторитета личности која их саопштава. Информације које су по садржају исте могу имати различити ефекат, у зависности од тога ко је означен као извор информације. Недостатак информација за студента има одраза и на његово психичко стање. Било какве когнитивне неизвесности за њега су погодно стање за манипулације. Потпуна информисаност студента јача његову одговорност а тиме и успех. Информација за студента представља сазнање тек када је схваћена, прихваћена и спремна да се пренесе на друге чланове академске заједнице.

У нашем истраживању није се радило о утврђивању објективне информисаности изражене постигнућем на тесту информисаности већ о субјективним проценама испитаника о властитој информисаности. Подаци истраживања показују да студенти о студирању долазе до највећег броја информација од: колега студената (41,6%), наставника факултета (30,7%), из информатора факултета (10,2%), преко Сајта факултета (6,6%) и преко мас медија (6,6%). За мањи проценат студената (5,3%) наведени извори информација нису били извор сазнања о Болоњском процесу. Информације које нуде колеге студенти некада могу имати и супротан ефекат од онога што даје управа факултета.

Предмет информисања студената могу бити: садржаји студијских програма, испитна литература, критеријуми оцењивања, време и место консултација, услови уписа за наредну годину, предиспитне и испитне обавезе, стручни листови часописа, о чему су студенти изражавали своју информисаност на трочлавној скали процене кроз модалитете довољно, делимично, лоше (Табела 5).

Табела 5. Информисаност студената

Предмет информисаности	Довољно	Делимично	Лоше	Свега
Садржај студијских програма	130 52,8	95 38,6	21 8,5	246 100,0
Обавезна литература	147 59,8	87 35,4	12 4,9	246 100,0
Критеријуми оцењивања	120 48,6	91 36,8	36 14,6	247
Време и место консултација	114 46,7	108 44,3	22 9,0	244 100,0

Предмет информисаности	Довољно	Делимично	Лоше	Свега
Услови за упис у наредну годину студија	114 46,3	83 33,7	49 19,9	246 100,0
Обавезе студената	170 69,1	68 27,6	8 3,3	246 100,0
Стручни листови и часописи	33 13,5	121 49,4	91 37,1	245 100,0

Студенти су најбоље информисани о својим обавезама за поједине студијске предмете. Њих 69,1% довољно је информисано о томе и 27,6% делимично. Међутим, ситуација је сасвим другачија када је у питању информисаност о условима за упис у наредну годину. Једна петина студената (19,9%) о томе нема ваљану информацију, док је једна трећина (33,7%) информисана „делимично“. То је и разумљиво с обзиром да и поред законски утврђених критеријума скоро сваке године се воде полемике у универзитетској и широј јавности о потребном броју кредита за упис наредне године, тако да то студентима остаје нејасно до самог рока за упис у нову академску годину. Недовољна информисаност о стручним листовима и часописима (49,4% информисаних „делимично“ и 37,1% информисаних „лоше“) показује да се студентима не препоручује додатна литература у виду научних и стручних чланака иако су они најбржи преносиоци информација. Очигледно је да је у проценама дошла до изражаја самокритичност студената.

У пракси рада факултета је и редовно објављивање информатора који се студентима уручују на почетку академске године. У том погледу процењивана је функционалност информатора преко три критеријума процене: садржаја, прегледности и језика и стила информација (Табела 6).

Табела 6. Функционалност информатора факултета

	Добра	Осредња	Лоша	Свега
Садржај информација	129 53,1	97 39,9	17 7,0	243 100,0
Прегледност информација	126 51,9	99 40,7	18 7,4	243 100,0
Језик и стил	160 65,8	74 30,5	9 3,7	243 100,0

Функционалност информатора факултета према мишљењу студената у сва три критерија процене (садржај, прегледност, језик и стил) задовољава потребе више од половине студената, док је та информисаност осредња за око 40% студената за садржај и прегледност. Језик и стил информација у информатору оцењени су као „добра“ и „осредња“ од скоро свих студената (96,3%).

Факултетски сајт је најбржи и правовремени извор информисања студената по свим питањима рада факултета, уз услов да се ваљано одржава и правовремено допуњава. У том погледу студенти су процењивали: садржај, прегледност, правовременост, визуелни идентитет и језик и стил информација (Табела 7).

Табела 7. Функционалност факултетског сајта

Елементи процене	Добар	Осред- њи	Лош	Свега
Садржај информација	123 50,6	94 38,7	26 10,7	243 100,0
Прегледност информација	125 51,6	86 35,5	31 12,8	242 100,0
Правовременост постављања информација	70 28,9	106 43,8	66 27,3	242 100,0
Визуелни идентитет информација	102 42,3	115 47,7	24 10,0	241 100,0
Језик и стил информација	153 63,0	79 32,5	11 4,5	243 100,0

Свега једна трећина испитаника (28,9%) оцењује да је у погледу правовремености пласирања информација стање сајт „добар“. По осталим елементима процене (садржај, прегледност, визуелни идентитет, језик и стил) стање сајта може се сматрати задовољавајуће. Добијени подаци упозоравају да један број студената није у довољној мери информисан о чињеницама везаним за рад факултета по принципима провођења Болоњске декларације.

3.4. Евалуација рада студената

С обзиром да се квалитет рада третира као коначан исход и оцена успешности сваке делатности па и студирања, то је трећи задатак усмерен на сагледавање евалуације рада студената, тј. оцењивање. Појединачном оценом од 5 до 10 изражава се ниво успешности студента у сваком студијском предмету. Оцена мора да је: објективна, јавна, да обухвата све елементе (предиспитне и испитне обавезе), од професора образложена, те да су студенти претходно упознати са критеријумима оцењивања свих елемената. По питању тих одредница студенти су се изјашњавали на петостепеној униполарној нумеричкој скали процене (Табела 8).

Табела 8. Ваљаност оцењивања

	5	4	3	2	1	N	M	Rang
Објективност	22 9,1	78 32,2	82 33,9	31 12,8	29 12,0	242 100,0	3,1	4.
Обухватност свих елемената процене	49 20,2	81 33,5	67 27,7	22 9,1	23 9,5	242 100,0	3,5	2.
Јавност	43 17,7	76 31,3	85 35,0	29 11,9	10 4,1	243 100,0	3,6	1.
Упознатост са критеријумима	50 20,7	62 25,7	81 33,6	31 12,9	17 7,1	241 100,0	3,4	3.
Образлагање испитне оцене	33 13,7	41 17,0	63 26,1	59 24,5	45 18,7	241 100,0	2,8	5.

Из средњих оцена може се закључити да су на факултетима обезбеђени у великој мери: јавност оцењивања ($M = 3,6$) и обухватност оценом свих елемената (предиспитних и испитних обавеза ($M = 3,5$), док је образлагање оцене оцењено веома ниско ($M = 2,8$).

Истраживање је обухватило и процену евалуације виших когнитивних процеса усвајана знања: стваралачки начин мишљења, разумевање и примена знања као и самосталан рад студената у односу на самомеморисање и репродукцију знања (Табела 9).

Табела 9. Елементи у оцењивању студената

	Доста	Осредње	Мало	Свега
Стваралачки начин размишљања	71 29,2	139 57,2	33 13,6	243 100,0
Самосталан рад студената	94 38,7	135 55,6	14 5,8	243 100,0
Самомеморисање и репродукција	66 27,3	148 61,2	28 11,6	242 100,0
Разумевање и примена знања	92 37,9	120 49,4	31 12,8	243 100,0

Подаци да су самомеморисање и репродукција распрострањени „доста“ (27,3%) и „осредње“ (61,2%), упозоравају на потребу посвећивања веће пажње коначним исходима наставе и учења у функцији струке.

Закључци

Имајући у виду да су студенти основни субјекти образовног процеса, подаци у истраживању су добијени њиховим проценама у погледу дијагностификовања стања у условима примене Болоњских принципа на факултетима на којим студирају. Радило се о процесу сакупљања и анализирања података, односно информација, при чему су судови процењивања били оријентисани ка критеријумима и стандардима промена, што је у одређеној мери представљало евалуацију квалитета система високог образовања на глобалном нивоу и по појединим сегментима, и тиме обезбедила даља подршка њиховом остварењу. Дошло се до сазнања да у погледу општих услова одвијања реформе факултета, као и појединачних услова - информисања и оцењивања студената постоји још доста простора за подизање квалитета студирања на већи ниво.

У ширем истраживању потребно је сазнати колико је педагошка пракса на универзитетима изградила оригиналне моделе примене глобалних промена. Овим транспарентним емпиријским приступом чинимо резултате остварења Болоњског процеса на истраживачки начин јавности доступним. Резултати истраживања могу допринети бољој концепцији систематских истраживања квалитета рада високошколских установа, односно студијских програма, пре свега процесу спровођења самовредновања и екстерног вредновања. Резултати истраживања, отварају и нека питања провођења Болоњског процеса и тиме постављају захтев за опширан програм истраживања, па се овај рад може сматрати претходним истраживањем.

Литература

- Babić-Kekez, Snežana (2007). Osiguranje kvaliteta nastave razvijanjem kompetencija visokoškolskog nastavnika, *Naša škola*, 3–4, str. 161–171.
- Gajić, Olivera (2006). Standardi kvaliteta visokoškolske nastave u svetlu Bolonjskog procesa. U: Zbornik radova *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 1. str. 317–331.
- Герасимовић, Милица и Мишкељин, Лидија (2009). Како студенти процењују значајност општих компетенција у високом образовању. *Настава и васпитање*, 1, стр. 54–72.
- Gojkov, Grozdanka (2006). Pravci promena ka kojima univerzitet stremlje i očekivanja poslovnog sveta. U: Zbornik radova *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 1. str. 363–373.

- Gojkov, Grozdanka i Herceg, Dragoslav (2006). *Bolonjska deklaracija i visoko obrazovanje u Srbiji*, Godišnjak. Beograd: Akademija obrazovanja, str. 231–235.
- Juraćec, Lana (2007). Korisnost studentskih procjena nastavnikove učinkovitosti, *Napredak*, 4, str. 485–512.
- Kulić, Radivoje (2008). Globalizacija i bolonjski proces, *Pedagogija*, LXII, 4, str. 527–539.
- Kopas-Vukašinović Emina i Anđeković, Slađana (2006). *Kvalitet rada univerzitetskih profesora*. Pedagogija, Beograd, 3, str. 349–357.
- Majstorović, Nebojša (2010). Značaj motivacije za učenje u predikciji uspeha i zadovoljstva studija. *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 4, str. 1. str. 72–85.
- Milojević, Ranko (2005). Za kvalitetnu i efikasnu univerzitetsku nastavu, *Naša škola*, Banja Luka, 3–4, str. 189
- Lužanin, Zorica (2009). Jedan pogled na kvalitet univerzitetske nastave. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, str. 944–954.
- Mikanović, Brane i Oljača, Milka (2010). Samoevaluacija studenata i kvalitet studiranja. *Pedagogija*, LXV, 2, str. 295–303.
- Nevredim, Nadžid (2007). Ocjenjivanje i standardi Evropske unije sveučilišta. *Napredak*, 3, str. 410–419.
- Nikolić, Radmila (2011). Unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja kroz Bolonjski proces, U *Nastava i učenje*. Univerzitet u Kragujevcu. Učiteljski fakultet u Užicu, str. 25–37.
- Nikolić, Radmila i Paunović Aleksandar (2010). Kvalitet nastavnog procesa u visokoškolskom obrazovanju. *Zbornik radova*, Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu, 12, str. 23–38.
- Palaški-Vakić, Nina; Palić, Mirko i Načinović, Nina (2007). *Povezanost obilježja studenata s njihovim zadovoljstvom studiranja i percepcijama konkurentnosti*, *Napredak*, 2, str. 240–257.
- Pavlović, Zlatko (2009). Uzroci promjena u univerzitetskoj nastavi. *Naša škola*, Banja Luka, 3–4, str. 127–140.
- Petković, V. i Antolović, M. (2010). Studio bolognese i bolonjska reforma visokog obrazovanja u Srbiji, *Pedagoška stvarnost*, 3–4, str. 196–206.
- Razvijanje svijesti o Bolonjskom procesu*. (2005). Sarajevo: SUS BiH.
- Savićević, Dušan (2009). *Osobnosti studentske populacije u visokom obrazovanju*. Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 5–6. str. 453–467.
- Сузић, Ненад (2009). Форма и суштина Болоњског процеса. *Дидактички путекази*, 50, стр. 3–14.

Prof Dr Radmila Nikolić
Prof Dr Milenko Kundačina
Uzice

THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PRINCIPLES FROM THE
ANGLE OF STUDENTS PERCEPTIONS

Abstract

The paper outlines a research dealing with the opinions and attitudes of students on the advantages and shortcomings of university reform. The research aim is to gain an insight into the current state and to consider the conditions under which the process of the Bologna principles implementation develops. Having in mind that reform changes within higher education have focused on the position of students, the intention was to find out how students evaluate common standards of university functioning and to what an extent they are ready and able to adjust to new needs and expectations of the reform. The research aimed at considering the quality level of education process according to students' perceptions and at establishing to what an extent the university reform targets have been met. Research tasks referred to the following: (1) to establish students' opinions on the current state in general in the conditions of the Bologna process; (2) to consider the ways of informing students, having in mind that this is the assumption of the process developing properly and (3) to consider the quality of student evaluation. Survey research method was used. According to a questionnaire containing the assessment scale within the survey as a research method, relevant data have been gathered at the sample of 248 subjects, chosen according to a random choice. The subjects belong to student population attending educational university programs, i.e. future lower grades primary school teachers and preschool teachers at the faculties in Serbia in the academic 2010/2011 year (Belgrade, Uzice, Sombor, Jagodina, Vranje and Leposavic). It has been found that in view of general conditions of carrying out the reform at the faculties, as well as particular conditions – informing and evaluating students – there seems to be significant space left for increasing quality of studying to a higher level. The research results have opened a number of questions regarding the Bologna process, initiating further research. Consequently, the paper could be considered a prior research.

Key words: students, Bologna principles, reform, quality, faculties, opinions, attitudes.

Д-р Радмила Николич Д-р Миленко Кундачина
Ужице

ПРИМЕНЕНИЕ БОЛОНЬСКИХ ПРИНЦИПОВ ИЗ УГЛА ЗРЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО
ВОСПРИЯТИЯ

Резюме

Предметом исследования в настоящей работе являются мнения и положения студентов о преимуществах и недостатках реформы в университете. Целью исследования является ознакомление с положением и рассмотрение условий в которых происходит процесс применения принципов Болоньи. Имея в виду, что положение студентов является в фокусе реформенных изменений в высшем образовании, авторы хотели узнать как студенты оценивают общие

стандарты функционирования университета и насколько они готовы и способны приспособиться новым требованиям и ожиданиям, касающимся реформы. На основании восприятия студентов, авторы настоящей работы хотели узнать на каком уровне качество процесса их образования и в какой мере цели реформы университета реализованы. Задания исследования относились к следующему: 1.Обнаружение мнения студентов об общем состоянии и условиях развития процесса Болоньи; 2. Рассмотрение формы и способа информирования студентов, как условия для хорошего проведения Болоньиского процесса; и 3.Обзор качества и оценки работы студентов. В исследовании использован *servey* исследовательский метод. С помощью вопросника с шкалами оценки, в рамках анкеты как исследовательского поступка, собраны релевантные данные. В анкете участвовали 248 студентов подобранных случайным выбором из группы студентов образовных программ для учителей и воспитателей на факультетах в Сербии 2010/2011 учебного года (Белград, Ужице, Сомбор, Ягодина, Вране и Лепосавич). Результаты анкеты показали то, что касается общих условий проведения реформы факультетов, как и отдельных условий - информирование и оценка студентов, существует ещё достаточно пространства для повышения качества и уровня обучения. Результаты исследования открывают многие вопросы проведения процесса Болоньи и таким образом побуждают обширное пространство исследования, и поэтому это исследование можно считать вводным исследованием.

Опорные слова: студенты, Принципы Болоньи, реформа, качество, факультеты, мнения, положения

ПРЕГЛЕД НОВИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА ПЕДАГОШКЕ КЛИМЕ ¹

Резиме

Проучавања педагошке климе на основу резултата истраживања из стране и домаће литературе указују да су предмет проучавања најчешће били: емпиријска проучавања понашања у учионици, интеракције између ученика и наставника, однос ученичких постигнућа и понашања наставника. Већина истраживања се бавила испитивањем обележја педагошке климе, и то како ученици, наставници и родитељи описују педагошку климу. У последњим годинама прошлог века објављен је значајан број радова у којима су представљене концепцијске основе истраживања и мерења различитих аспеката школске и разредне климе. Креирање позитивне климе у школи захтева сталне напоре свих учесника васпитно-образовног процеса, а за крајњи резултат има унапредивање рада школе. Одржавање позитивне педагошке климе, обезбедивање услова за квалитетно образовање све деце, смањивање проблематичног понашања ученика, отварање школе према породици и локалној заједници и успешно управљање школом, циљеви су које би школа требало да оствари у процесу свог унапређивања.

Кључне речи: проучавања педагошке климе, школска клима, квалитетно образовање.

Приступи у савременим истраживањима педагошке климе

Преглед приступа у проучавањима педагошке климе, који је сачињен на основу резултата истраживања из стране и домаће литературе, указује да су предмет проучавања најчешће били: емпиријска проучавања понашања у учионици, интеракције између ученика и наставника, однос ученичких постигнућа и понашања наставника. Временом се увећавао број испитивања која се односе на

¹ Рад је извод из експозеа са одбране магистарског рада на тему: *Педагошка клима као фактор саморазвоја ученика, одбрањене 24. 01. 2011. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом у саставу: др Радован Грандић, ментор; др Оливера Кнежевић-Флорић, члан; др Бранко Јовановић, члан.*

утврђивање специфичности педагошке климе. Уочено је да интересовање истраживача за утврђивање услова за постизање усклађености између особина личности ученика и одговарајуће стимулативне разредно наставне климе и сврху утицаја, мењања и побољшања педагошке климе ради постизања веће ефикасности наставног процеса (Fraser i Ficsher, 1994).

Прегледом доступних досадашњих истраживања у области истраживања педагошке климе, а на узорку особа релевантних за школску праксу, намеће се закључак да се већина истраживања бавила испитивањем обележја педагошке климе, и то како ученици, наставници и родитељи описују педагошку климу. Поједина истраживања (Бошњак, 1997) односила су се на утврђивање разлика у проценама опажене педагошке климе од стране ученика, те разлика у проценама опажене педагошке климе од стране наставника. Може се приметити да се мањи број истраживања бави опажањем појединих фактора педагошке климе и њиховим утицај на саморазвој ученика.

Почеци модернијих научних истраживања климе васпитно образовних установа се везују за касне шездесете године када Н. Walberg развија широко примењивани инструмент „Скале климе учења“ у склопу новог приступа учењу физике (Harvard Project Physics: Walberg, 1968, према Бошњак 1997). У исто време је и R. Moos започео развијати неке од својих светски познатих скала социјалне климе, укључујући и оне за психијатријске болнице, војне установе, ученичке и студентске домове.

У последњим годинама прошлог века објављен је значајан број радова у којима су представљене концепцијске основе истраживања и мерења различитих аспеката школске и разредне климе. За илустрацију је довољно споменути неке од њих, као што је књига о школској и разредној клими (Moos, 1979; Walberg 1974. ab; Dreesman, 1982; Fraser, 1986 a; Oswald ef al. 1989; Fraser i Walberg, 1991, према Бошњак 1997), монографије о специфичним проблемима образовне климе (Fraser, 1981; Fraser i Fisher, 1983god.), мета анализе спроведених појединачних истраживања (Anderson, 1982), аотиране библиографије (Moos i Spinrad, 1984), као и велики број самосталних чланака. Најинтензивнија истраживања школске и разредне климе данас се спровode у Аустралији где је Barry Fraser (Curtin University of Technology, Perth) водећи истраживач.

Истраживања спроведена у разним државама и образовним системима показују да су девојчице и у основној и у средњој школи задовољније аспектима квалитета школског живота него дечаци (нпр. Gil, 1996; Kong, 2008; Leonard i sag, 2000). Ови налази показују да школе у већој мери задовољавају потребе девојчица него дечака, што може бити нарочито истакнуто у основним школама. Наиме, Kong је (2008) у свом истраживању са 19.477 ученика основних и средњих школа у Хонг Конгу показао да је разлика у опаженом квалитету школског живота дечака и девојчица мања у средњим него у основним школама. До данас је развијен већи број истраживачких инструмената за испитивање психосоцијалне климе различитих школских подсистема који се примењују широм света. У светским релацијама од 1985, а под покровитељством Америчког удружења за

образовна истраживања, делује и међународно удружење истраживача педагошке климе које једном годишње одржава свој специјализовани скуп, а објављује и свој часопис и зборник радова (Бошњак 1997).

Бројна истраживања су потврдила реципрочну повезаност између лошег академског постигнућа и поремећаја у понашању (Trout и сар., 2003). У свом раду аутори (Trout и сар., 2003) наводе резултате истраживања која потврђују да, у у поређењу с другим групама ученика, ученици с поремећајима у понашању и емоцијама ређе завршавају школу, постижу лошије резултате у читању и аритметици, те ређе настављају образовање. Слични су резултати добијени и у истраживањима хрватских аутора (Сингер и сар.,). Наведено се одражава на дисфункционално понашање у каснијим животним раздобљима (незапосленост, склоност делинквентном понашању и др.). Истраживања такође показују да понашање у школском окружењу знатно усмерава квалитет разредно-наставне климе. Притом позитивно, подржавајуће и културално освешћена школска и разредна клима доприноси академском постигнућу ученика (Marshall, 2002). У том је погледу у стручној јавности распрострањено мишљење да се перципирање позитивне школске и разредно-наставне климе третира као протективни чинилац у развоју поремећаја у понашању. Бројни аутори истичу како ће и деца из нескладних и неуспешних породицаи чешће бити отпорна на делинквентно понашање уколико похађају школу квалитетне академске репутације и брижног и пажљивог наставничког особља (Башић и Кранжелић Тавра, 2004).

У истраживању *Школско и разредно озрачје и ученичково (не)задовољство школом* Ријавец, М ; Миљковић, Д. (2009) циљ је био испитати однос школске климе, подршке наставника, перцепције строгости и праведности наставника у оцењивању и заступљености савремених приступа у настави са ученичким задовољством школом и негативним осећањима према школи. У истраживању је учествовало 4999 ученика виших разреда (5. до 8) из 49 хрватских основних школа. Учесници су попуњавали скале за самопроцену општег задовољства школом, негативних осећања према школи, школске климе, подршке наставника и учесталости савремених приступа у настави те су одговарали на питања о перцепцији праведности и строгости наставника у оцењивању. Резултати су показали да девојке и млађи ученици позитивније оцењују школску климу у својој школи, процењују да примају више подршке од својих наставника те сматрају своје наставнике праведним у оцењивању. Дечаци и старији ученици сматрају наставнике стројима у оцењивању. Учесталост примене савремених приступа у настави смањује се у вишим разредима.

Спроведене су регресионе анализе у којима су критеријуми били опште задовољство ученика школом и негативна осећања према школи, а предиктори пол, разред, школски успех, школска клима, учесталост савремених приступа у настави, подршка наставника те праведност и строгост наставника у оцењивању. Значајни предиктори задовољства ученика школом били су позитивна школска климае, подршка наставника и учесталост коришћења савремених приступа у настави. Позитивнија школска клима значајан је предиктор и мање заступљено-

сти негативних осећања према школи међу ученицима, а незадовољнији су школом ученици који имају слабији школски успех. У раду се расправља о импликацијама ових налаза за стварање климе у школском и учioniчком окружењу која ће побољшати задовољство ученика школом и смањити стрес који доживљавају у школи.

Преглед домаћих истраживања педагошке климе значајних за школску праксу

Сада ћемо изложити неке од релевантних истраживања за овај рад, која су спроведена у нашој средини. Интересантно је да видимо како педагошка клима утиче на постигнућа ученика проучавањем међусобне повезаности школске климе и постигнућа ученика. Овим проблемом су се бавили М. Вујачић и Ј. Станишић у свом раду *Креирање позитивне климе у школи*. Када говоримо о школској клими и ученичком постигнућу, нагласак се са проучавања личних карактеристика ученика помера на проучавање школског контекста и квалитета интеракција између ученика, ученика и наставника, школе и породице, школе и локалне заједнице.

У раду је дат приказ резултата добијених у оквиру ТИМСС 2007² пробног истраживања обављеног током 2006. године у 34 основне школе у Србији. Приказани резултати односе се на школску климу као један од контекстуалних сегмената обухваћених овим истраживањем. Проучавање школске климе у оквиру ТИМСС 2007 пробног истраживања обухватило је анализу различитих индикатора школске климе који се односе на све битне актере васпитно-образовног процеса – ученике, наставнике и родитеље.

Добијени налази истраживања су показали да директори, наставници и ученици позитивно оцењују климу у својим школама³. Последњих деценија интересовање аутора усмерава се ка проучавању школских ефеката на ученике и њихово постигнуће. Посебно занимљиво питање јесте како школе могу унапредити ученичко постигнуће и квалитет школског живота. У складу са тим, проучавање школске климе постаје веома актуелно. Међу ауторима који се баве овом проблематиком постоје бројна неслагања око дефинисања појма школске климе. Најшире гледано, школска клима подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима образовно васпитног процеса (Јоксимовић и Богуновић, 2005). Стога она представља важан контекстуални услов за развој и адаптацију ученика у школи. Интеракције и искуства која ученик стиче у оквиру школе одражавају се и на његова каснија постигнућа и сналажење у различитим животним ситуацијама.

² ТИМСС 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study)

³ Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања« број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и животне средине Републике Србије.

У проучавањима школске климе, поред осталог, полази се и од веровања да је она у вези са образовним циљевима који се желе постићи, посебно са постигнућем ученика. Подаци добијени истраживањем Хајнса и сарадника (Haynes, 1997) говоре у прилог томе да је између школске климе и ученичке слике о себи, учениковог понашања, његовог одсуствовања из школе и постигнућа присутна повезаност. Истраживачки подаци (Јоксимовић, Шевкушић и Јањетовић, 2002) указују да млади нису задовољни ни стањем у средњој школи у погледу развијености демократије, а основни разлог незадовољства јесте неадекватан однос наставника према њима. Ученици замерају наставницима да их не уважавају, да нису спремни да чују њихово мишљење, да не негују партнерске односе, те да су неправедни.

Већина испитаних ученика сматра да у њиховој школи нема демократије, док мањи број указује на постојање одређених облика демократије као што су могућности да слободно искажу своје мишљење, коректан однос наставника према ученицима, равноправан третман ученика. Известан број испитаника као примере демократије у школи наводи одређене видове помоћи и олакшице за ученике у вези са испитивањем и оцењивањем. Промене у курикулуму које ученици предлажу везане су за могућност учествовања у креирању наставног плана и програма, избора садржаја које ће учити и утицаја на начин извођења наставе и оцењивање, што све говори о потреби и жељи ученика да имају активнију улогу у процесу образовања.

Једна од најчешће навођених промена коју ученици желе у школи, како би се они у њој боље осећали и боље учили је побољшање односа између ученика и наставника. Ово говори о могућностима наставника да креирају психосоцијалну климу. Налази истраживања (Спасеновић и Милановић-Наход, 2001) показују да би ученици желели да наставници имају више разумевања за младе и њихове личне проблеме, да више поштују мишљење ученика, да са наставницима могу да разговарају и о темама које нису везане за наставне садржаје. Ови одговори указују на потребу ученика за квалитетнијом комуникацијом са наставницима, које ученици доживљавају као моделе и ауторитете у које имају поверење, од којих очекују подршку и уважавање и са којима желе да се идентификују.

Међутим, претходно наведени подаци о замеркама које ученици упућују наставницима и подаци о партиципацији ученика у школском животу сугеришу да наставници не остварују у потпуности своју улогу и не испуњавају очекивања ученика.

Слободанка Гашић -Павишић (2004) у свом раду *Мере и програми за превенцију насиља у школи* указује на значај школске климе кроз приказ неких врло популарних и неких мање познатих мера и програма превенције који се користе у разним земљама. Анализирајући податке америчке студије о школском насиљу и његовој превенцији, С. Гашић -Павишић (2004), наводи да су напори школа да спречи проблематично понашање ученика били груписани у више категорија, а једну од тих категорија чинила је школска клима. Већина истраживача, који су вршили посматрање у школама у овом испитивању, извештавала је о томе да је

добра комуникација између наставника и ученика и да је клима у школи добра.” Бројна истраживања су показала да пажљиво примењени програми превенције могу битно да смање насиље међу ученицима у школи.

Успешни програми могу да смање силецијство ученика, вандализам, туче, крађе, изостајање из школе, а истовремено, могу да развију позитивно понашање код ученика, да створе добре односе међу ученицима у школи и добру школску климу, да развију позитивније ставове код ученика према школском раду и школи и да побољшају школски успех, ред и дисциплину у разреду.”С. Гашић -Павишић (2004). Наводећи примере неких превентивних програма (Olweus, 1999), ауторка наглашава да је њихов циљ био стварање топле и позитивне школске атмосфере, као и увођење јасних правила против неприхватљивог понашања према вршњацима. Емпиријски подаци (Гашић-Павишић, 1998) указују на потребу да се и у нашим школама примене подесни програми превенције насиља међу ученицима.

Проучавања школске климе подразумевају испитивања утицаја школских фактора на постигнуће ученика, односно начина на који школско особље подржава и подстиче развој ученичких потенцијала. Дакле, када говоримо о школској клими и ученичком постигнућу, нагласак се са проучавања личних карактеристика ученика помера на проучавање школског контекста и квалитета интеракција између ученика, ученика и наставника, школе и породице, школе и локалне заједнице. Повезаност школске климе и ученичког постигнућа потврђују и подаци појединих истраживања (Pritchard, Morrow & Marshall, 2005), који показују да ученици са бољим школским постигнућима позитивније оцењују климу у школи у односу на ученике који имају нижа постигнућа. Према неким ауторима (Јоксимовић и Богуновић, 2005), битни елементи или показатељи позитивне школске климе јесу: узајамно поштовање ученика и наставника, коректни односи међу члановима школског колектива и успешна сарадња школе са родитељима.

У индикаторе позитивне школске климе убрајају се: осећање припадности школи и групи, подршка наставном кадру у погледу континуираног стручног усавршавања и сарадња међу наставницима (Johnson, Johnson & Zimmerman, 1996; Kelly, 1999;) па у показатеље школске климе убрајају: мотивацију ученика, групно доношење одлука, једнакост и праведност, безбедност, ред и дисциплину, укључивање родитеља, сарадњу школе и локалне заједнице, посвећеност и очекивања наставника, улоге директора у управљању школом, изглед школске зграде, школске ресурсе, бригу и осећајност, позитивне социјалне интеракције.

Имајући у виду наведене показатеље, јасно је да је креирање позитивне климе у школи веома сложен задатак, да захтева сталне напоре свих учесника васпитно-образовног процеса, а за крајњи резултат има унапређивање рада школе. Одржавање позитивних међуљудских односа, унапређивање процеса наставе, обезбеђивање услова за квалитетно образовање све деце, смањивање проблематичног понашања ученика, отварање школе према породици и локалној заједници и успешно управљање школом циљеви су које би школа требало да оствари у процесу свог унапређивања.

Истраживања школске климе интензивније започињу шездесетих година прошлог века, и то углавном у англофонским земљама. У последње четири деценије, ова су истраживања резултирала објављивањем великог броја радова, у којима су приказани резултати мерења различитих аспеката школске климе. Оно што је заједничко различитим истраживањима у овом подручју, јесте мерење климе на основу перцепција, односно описа школског живота од стране наставника и/или ученика.

Прегледом доступних досадашњих истраживања у области истраживања педагошке климе, а на узорку особа релевантих за школску праксу, намеће се закључак да се већина истраживања односи на обележја педагошке климе, и на то како ученици, наставници и родитељи описују педагошку климу, док мањи број испитује како значајни субјекти (ученици) опажају и одређују утицај педагошке климе на њихов саморазвој.

Један од основних повода за реализацију овог истраживања је непостојање истраживачких радова у нашој средини који се тичу схватања утицаја фактора педагошке климе на саморазвој ученика, од стране самих ученика, што за последицу даје врло мало простора за извођење општијих закључака. Међу спроведеним истраживањима у области педагошке климе у нашој средини уочава се и то да у њима нису примењивани сложенији статистички поступци. Управо у овим чињеницама лежи посебан значај овог истраживања. Поред тога, на његов значај указују и ранији истраживачки налази о повезаност школске климе и ученичког постигнућа (Pritchard, Morrow & Marshall, 2005), као једне од димензија личног развоја тј. основног правца којима се особа креће у свом напредовању и саморазвоју). Ови налази показују да ученици са бољим школским постигнућима позитивније оцењују климу у школи у односу на ученике који имају нижа постигнућа, што представља још један од мотива за спровођење овог истраживања.

Литература

- Ајдуковић, Д. (1990). *Психосоцијална клима пеналних институција*, Филозофски факултет, Загреб
- Alemoni, L., (1990). *Student rating myths versus research fact*, *Journal of Personal Evalution in Education*, Vol.1,1, 1987, 111-119 .
- Андриловић, В., Чудина, (1985). *Психологија учења и наставе*, Школска књига, Загреб
- Aurin, K. (1990). *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Kleinkhardt.
- Бахтијаревић-Шиббер, Ф., (1991). *Организацијска култура*, *Организацијска теорија*, Информатор, Загреб, 1991, 200-222.
- Башић, Ј., Кранжелић-Тавра, В. (2004). *О понашањима ученика и њиховој појавности у школском окружењу*.
- Башић, Ј., Худина, Б., Коллер - Трбовић, Н., Жижак, А. (1994). *Интегрална метода*, Загреб: Алина.

- Богнар, Л., Матијевић, М. (2002). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Братанић, М. (1991). *Микропедагогија: интеракцијско - комуникацијски аспект одгоја*. Загреб: Школска књига.
- Братанић, М. (1996). *Парадокс одгоја: студије и есеји*. Загреб: Хрватска свеучилишна наклада.
- Буљубашић-Кузмановић, В. (2002). *Кооперативно учење као фактор социјализације*. Магистарски рад. Загреб: Филозофски факултет.
- Бечај, Ј (1994). *Помембно је бити успешан ,о култури словенског школског простора*, Вздога ин изобрежавање, Вол.25, 3, 3-9.
- Биједић, М. (2007). *Неки аспекти повезаности поремећаја у понашању ученика и квалитете разредног озрачја у средњим школама*. Магистарски рад, Загреб
- Богнар, Матијевић М., *Дидактика*, Школска књига, Загреб
- Бошњак, Б. (1997). *Друго лице школе*, Истраживање разредно-наставног озрачја. Загреб: Алинеа.
- Бошњак, Б., Матијевић, М. (1999). *Разредно-наставно озрачје – нове могућности побољшања одгојно-образовног учинка у разредном одјелу*. Зборник Учитељске академије у Загребу, Вол 1, н1, пп 125-134.
- Гашић-Павишић, (2004.а). *Насиље у школи и могућности превенције*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Гашић-Павишић, (2005). *Модел разредне дисциплине*, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Гојков, Г., (1990). *Педагошка клима у школи као основ дидактичких метода и поступака којима се подстиче креативност ученика*, Сабор учитеља Србије, Краљево, 1990. год.
- Гојков, Г., (1990). *Интерперсонални односи наставника као основ педагошке климе и васпитна функција школе данас*, III Конференција педагога Војводине, Вршац, 1990. год.
- Глассер, W. (1990). *Квалитетна школа, школа без присиле*. Загреб: Едука.

Mira Jovanović, MA
Valjevo

AN OUTLINE OF RECENT RESEARCH ON PEDAGOGIC CLIMATE

Abstract

A study on pedagogic climate research undertaken according to a survey of the literature published both in the country and abroad has shown that most frequently the research dealt with the following: empirical study of behaviour in the classroom, interaction between students and teachers, the correlation between student achievements and teacher's behaviour. Majority of studies refer to the research on the features of pedagogic climate – how students, teachers and parents describe peda-

gologic climate. A significant number of papers were published in the last years of the former century presenting the concept grounds of research and measurement of various aspects of school and class climate. Creation of positive climate at school demands constant efforts of all those participating in the upbringing-educational process, leading to the improvement of school work. Nurturing of positive pedagogic climate, provision of the conditions for high quality of schooling of all the children, decrease of problematic behaviour of students, opening up the school towards family and local community and successful school management are the aims a school should reach within the process of its improvement.

Key words: pedagogic climate research, school climate, qualitative education.

М-р Мира Йованович, Валево

ОБЗОР НОВЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА

Резюме

Исследования педагогического климата, педагогической атмосферы, на основании результатов исследований в зарубежной и домашней литературе, указывают на то, что предметом изучения и рассмотрения чаще всего были: эмпирические исследования в классе, взаимодействие между учениками и учителями, отношение успеваемости учащихся и поведения учителей. Большинство исследований изучало характеристики педагогического климата, то есть как ученики, учителя и родители описывают педагогический климат. В последние годы прошедшего века опубликовано значительное число работ в которых представлены концепции основ исследований и измерений разных аспектов школьного и классного климата, атмосферы. Создание положительного климата в школе требует постоянные усилия всех участников в воспитательно-образовательном процессе, а результатом является продвижение вперёд работы школы. Сохранение положительного педагогического климата, обеспечение условий для качественного образования всех детей, уменьшение плохого проблематичного поведения учеников, открытие школы к семье и местному сообществу и успешное управление школой, являются целями, которые школа должна реализовать в процессе своего совершенствования.

Опорные слова: исследование педагогического климата, школьный климат, качественное образование

Мр Драган Граховац, виши саветник
Покрајински секретаријат за образовање,
управу и националне заједнице
Влада АП Војводине Нови Сад
Др Бранислав Егић
Технички факултет
„Михајло Пупин”
Зрењанин

UDK 37.07:004
Стручни чланак
Примљен: 30. XII 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, p. 53–60.

НИВО ИНФОРМАТИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ РУКОВОДЕЋИХ КАДРОВА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

Проблем информационе писмености, као глобална политичка и образовна одредница, затекао је многе образовне системе у свету са питањем «како даље». Концепт «целоживотног учења» подразумева образовни систем који ће у сваком тренутку, сваком појединцу, пружати могућност да овлада новим, функционалним знањима.

Информациона и информатичка писменост морају постати фокус образовним институцијама на свим нивоима. Стога, информатичка писменост директора и стручних сарадника, као носиоца великог броја програмерских, организаторских, педагошко-инструктивних, евалуаторских, истраживачких и функција руковођења, морају бити на завидном нивоу.

Полазећи од наведеног, потребно је истражити у којој мери су директори и стручни сарадници у основним школама информатички писмени.

Кључне речи: информатичка писменост, ECDL, руководећи кадар, стручни сарадници

Увод

Информатичка писменост грађана Европе мери се бројем сертификованих особа, што подразумева способност да користе рачунаре у свакодневним активностима. Стратегијом развоја информатичког друштва у Србији прихваћен је ECDL. Међутим, према броју сертификованих грађана по ECDL стандарду, Србија заостаје за земљама у региону три до пет пута, а у односу на чланице EU чак између пет и 15 пута. Примера ради, у Србији сертификат поседује 18.000

грађана, у Хрватској 50.000 грађана, у Румунији 350.000, Мађарској 500.000, Грчкој 850.000, у Италији 1,6 милиона. Према статистикама, у Италији 16 милијарди евра годишње се изгуби на решавање проблема „компјутерског незнања”, око помагања онима који раде на рачунару а нису описмењени... Норвешки и шведски аналитичари су израчунали да у току недеље државни службеник три сата недељно изгуби тражећи помоћ за рад на рачунару, најчешће од колеге, па се време двоструко губи, што при цени рада од десет евра на сат кошта 1.700 евра годишње по запосленом. Узимајући све наведено у обзир, није случајно ЕУ одлучила да описмени 20 милиона грађана готово у целости о трошку буџета: подаци Европског института за технологију показују да се на 136 евра уложених у ECDL обуку годишње враћа чак 2. 260 евра.

Стратегијом „Србија у 21. веку - Информационо и телекомуникационо друштво” Република Србија је одлучила да посвети значајну пажњу информационим и комуникационим технологијама. Дана 05.10.2006. године на седници Владе Србије донесена је „Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији” која треба да омогући даљи развој националне привреде и глобалну конкурентност Србије европским изазовима. „Како би се у потпуности искористиле могућности које нам пружају ИКТ неопходно је целокупну популацију припремити за информационо друштво путем образовања за основну компјутерску писменост и подизање опште свести о значају информатичког друштва”. Едукација грађанства описана у ставу 7. Стратегије, било да се ради о младим генерацијама на нивоу основних и средњих школа, или допунској едукацији одраслих, по угледу на све земље у свету, предвиђена је да се спроводи по ECDL стандарду. („Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији” Службени гласник РС број 51/2010).

Међутим, информатичка писменост грађана Србије није на задовољавајућем нивоу. Усклађивање српског правног система са ЕУ и привлачење страног капитала немогуће је ако држава не почне да приоритетно финансира информатичко описмењавање. С тим циљем кренула су и Министарства у Србији, тако да, данас од својих запослених ECDL сертификате од својих запослених захтевају Министарство одбране, Министарство финансија, Министарство економије, Министарство здравља, Министарство за рад и социјалну политику, Пореска управа Србије и, итд.

На питање шта се дешава са ECDL сертификацијом у Министарству образовања и науке, односно информатичком писменошћу директора школа, наставника и стручних сарадника у нашем образовном систему, тешко је одговорити.

Министарства образовања Белгије, Немачке, Аустрије, Италије, Чилеа, Египта, Мађарске, Холандије, Швајцарске, Естоније, Пољске, Норвешке, Кувајта, Румуније, Јордана, Литваније, Ирске и Велике Британије спадају у ред водећих у свету што се тиче информатичке обуке запослених у образовању у складу са ECDL стандардима. Пројектом реформе образовања на Косову из децембра 2009. године око 27.000 наставника добило је обавезу да у двогодишњем периоду прођу ECDL сертификацију.

Имајући у виду напред изложено, циљ истраживања приказаног у овом раду био је да се утврди каузална или узрочна веза између нивоа информатичке писмености руководећих кадрова и стручних сарадника у основним школама и повећања ефикасности у сопственом раду, односно образовном процесу. Задаци истраживања базирани су се на следећим питањима: да се испита и утврди колики у којој мери директори и стручни сарадници на свом радном месту користе рачунар, да се испита и утврди у којој мери су директори и стручни сарадници научили да рачунар користе на неком од стручних курсава под стручним надзором и да се испита и утврди број директора и стручних сарадника који поседују ECDL сертификат, да се дође до егзактних показатеља и сазнања у којој мери су директори и стручни сарадници информатички писмени. За прикупљање података коришћена је истраживачка техника анкетирања, а као истраживачки инструмент примењен је упитник.

Упитником су обухваћена питања која су се односила на: коришћење рачунара на радном месту, начин на који се постигло одређено знање или вештина коришћења рачунара, коришћење Интернета, коришћење електронске поште, безбедност рада на рачунару, коришћење рачунара у непосредном извршавању надлежности, коришћење база података, коришћење информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у вођењу педагошке документације, софтверске алате који се користе за планирање, организовање и осигурање квалитета наставе, ECDL сертификацију и похађање обавезних и изборних програма за област Информатика из Каталога програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора.

Истраживање је спроведено у 26 основних школа са територије општина Нови Сад, Футог, Жабал, Ириг и Рума и обухватило је 55 директора и стручних сарадника.

Резултати истраживања

Применом наведених инструмената и њима одговарајућих статистичких процедура извршено истраживање нивоа информатичке писмености директора и стручних сарадника у основним школама дало је резултате који су приказани у Табели 1.

Питање	Одговор	Број одговора	%
Да ли на Вашем радном месту користите рачунар?	да	52	94.54
	не	3	5.46

Како сте у највећој мери научили да користите рачунар?	самостално	33	63.46
	током школовања	5	9.61
	на семинару за стручно усавршавање у организацији школе	9	17.65
	на курсу у сопственој организацији (школа рачунара)	5	9.61
Да ли користите Интернет?	да	51	98.07
	не	1	1.93
Користите ли Интернет за лично стручно усавршавање?	не	4	7.69
	ретко	14	26.92
	често	34	65.38
Колико често користите е- пошту?	не користим	3	5.76
	једном недељно	12	23.53
	више пута недељно	10	19.60
	свакодневно	27	51.92
Користите ли е-пошту за комуникацију са наставницима?	да	29	55.76
	не	23	44.24
Да ли Ваша школа има web сајт?	да	44	84.61
	не	8	15.39
Да ли путем web сајта школе користите могућности рачунарског система и Интернета у комуникацији са ученицима и родитељима (download разних садржаја)?	да	15	34.09
	не	29	65.91
Да ли сте посетили сајт www.kliknibezbedno.rs	да	30	57.69
	не	22	42.31

Колико рачунар користите за припрему активности на Вашем радном месту?	увек	8	15.38
	често	33	63.46
	повремено	9	17.32
	никад	2	3.84
Да ли у школи користите могућности ИКТ у вођењу педагошке документације?	да	34	65.38
	не	18	34.62
Да ли примена рачунара у обављању Ваших свакодневних послова доприноси бољој ефикасности при обављању Ваших послова?	нимало се не слажем	0	0
	не слажем се	1	1.94
	неодлучан сам	9	17.32
	слажем се	42	82.78
Шта је ECDL?	ECDL је међународно признат сертификат о достизању знања и вештина применом форми учења на даљину	13	25
	ECDL је међународно признат сертификат о познавању рада на рачунару	25	48.07
	ECDL је сертификат за усвојена савремена знања о менаџменту у образовању, стицању вештина у организовању и управљању установом	14	26.93
Да ли поседујете сертификат о савладаности ECDL модула?	да	3	5.76
		49	94.24

Коликом броју обавезних или изборних програма за област Информатика сте присуствовали у оквиру Плана стручног усавршавања за стручне сараднике и директора у школској 2010/2011. години? (унесите број реализованих програма-семинара којим сте присуствовали)	0	42	80.77
	1-2	9	17.30
	више	1	1.93
Колико обавезних и изборних програма за област Информатика сте планирали за школску 2011/12. годину, у оквиру Плана стручног усавршавања за стручне сараднике и директора? (унесите број планираних програма-семинара које сте планирали)	0	39	73.07
	1-2	11	21.16
	више	2	3.87

Табела 1. Ниво информатичке писмености директора и стручних сарадника у основним школама

На основу одговора испитаника, утврђено је следеће:

1. велики број испитаника, односно 94.54 % испитаника, на свом радном месту користи рачунар;
2. велики број испитаника, односно 98.07% испитаника, користи Интернет;
3. велики број испитаника, односно 65.38% испитаника, користи Интернет за лично стручно усавршавање;
4. велики број испитаника, односно 71.52% испитаника; свакодневно или више пута недељно користи електронску пошту;
5. велики број испитаника, односно 78.84% испитаника, често или увек користи рачунар за припрему активности на радном месту;
6. велики број испитаника, односно 82.78% испитаника, сматра да примена рачунара у обављању свакодневних послова доприноси бољој ефикасности при обављању послова;
7. већина испитаника, односно 63.46% испитаника, је научила самостално да користи рачунар;
8. на питање „Шта је ECDL “? тачно је одговорило 48.07% испитаника;
9. сертификат о савладаности ECDL модула не поседује 94.24% испитаника;
10. у школској 2010/2011. години 80.77% испитаника није присуствовало обавезним или изборним програмима за област Информатика у оквиру Плана стручног усавршавања

11. *за школску 2011/12. годину 73.07% испитаника није планирало стручно усавршавање за област Информатика у оквиру Плана стручног усавршавања.*

Закључна разматрања

Континуиран и убрзан научно-технолошки развој, посебно експанзија модерних и постмодерних форми технологија, претпоставља високообразовану популацију која је у стању да ефикасно партиципира у социјалним процесима и користи расположиву ИКТ, односно поседује информатичку писменост. То се посебно односи на руководеће кадрове и стручне сараднике јер су они носиоци великог броја програмерских, организаторских, руководећих, педагошко-инструктивних, евалуаторских и истраживачких функција у школама.

Истраживање је показало да велики број руководећих кадрова и стручних сарадника на свом радном месту користи рачунар и сматра да им коришћење рачунара у обављању свакодневних послова доприноси бољој ефикасности при обављању послова.

Међутим, истраживање је показало да је мали број директора и стручних сарадника основе информатичке писмености стекао на неком од стручних курсева под стручним надзором. Такође, веома мали број директора и стручних сарадника поседује ECDL сертификат.

У циљу повећања и стандардизације информатичке писмености директора и стручних сарадника, у наредном периоду неопходно је да Министарство просвете и науке у сарадњи са JISA-Јединствени информатичким савезом Србије организује и изврши обуку руководећих кадрова и стручних сарадника по ECDL стандардима, односно програму сертификације познавања рада на рачунару признатом у 148 земаља света.

Литература

European Comuter Driving Licence (www.ecdl.org)

Службени гласник РС број 51/10 „Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији”

JISA-Јединствени информатички савез Србије (www.jisa.rs)

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/12. годину (www.zuov.gov.rs/m-cpr-katalog) Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/09 и 52/11) Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (“Сл. гласник РС”, бр. 14/04 и 55/05)

Dragan Grahovac, MA

Novi Sad

Dr Branislav Egić

Zrenjanin

THE LEVEL OF IT LITERACY OF MANAGEMENT PERSONNEL AND PROFESSIONAL ASSOCIATES IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

The problem of IT literacy, as global political and educational determinant, has come as a surprise to many educational systems in the world faced by the question “how to go on?”. The concept of the “lifelong learning” assumes such an educational system that will in any moment to any individual open up possibilities to acquire new, functional knowledge.

Educational institutions at all levels have to focus on information and IT literacy. As a consequence, IT literacy of principals and professional associates has to be of high quality level, having in mind that they are the main agents of programming, organizational, pedagogic-instructional, evaluation, research and management functions.

Starting from the above stated, it is necessary to investigate to what an extent the principals and professional associates in primary schools are IT literate.

Key words: IT literacy, ECDL, management personnel, professional associates.

М-р Драган Граховац Новый Сад

Д-р Бранислав Эгич Зренянин

УРОВЕНЬ ИЩОРМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СОТРУДНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Проблема информационной грамотности, как глобальное политическое и образовательное определение, застал многие образовательные системы в мире с вопросом “как дальше?”. Концепт “пожизненного образования” подразумевает образовательную систему, которая в каждую минуту, каждому человеку, даст возможность обладать новыми, функциональными знаниями.

Информационная и информатическая грамотности должны стать фокусом образовательных заведений на всех уровнях. Поэтому информатическая грамотность директоров и специальных сотрудников, как носителей больших программных, организационных, педагогическо-инструкционных, оценочных и исследовательских функций руководства, должна быть на высоком уровне.

Исходя из всего приведённого, необходимо исследовать в какой степени директора и специальные сотрудники в начальных школах информатически грамотны.

Опорные слова: информатическая грамотность, ECDL, руководящие кадры, специальные сотрудники

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Ивана Милановић

Гимназија „Исидора Секулић“, Нови Сад

Др Ђурђица Такачи

Природно-математички факултет, Нови Сад

Мр Ружица Вукобратовић

Гимназија „Исидора Секулић“, Нови Сад

UDK 371.33::51

Оригинални научни рад

Примљен: 2. IV 2012.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, p. 61–78.

УВОЂЕЊЕ ЛОГАРИТАМСКЕ ФУНКЦИЈЕ ПОМОЋУ ИНТЕГРАЛА – МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

Резиме

У раду је изложен методички приступ у настави математике који се односи на могућност утврђивања знања о основним својствима логаритамске функције $y=\ln x$. Приступ се заснива на наставном низу: интеграл-логаритамска функција-експоненцијална функција. У првом делу рада дате су теоријске поставке предложеног низа и опис његове реализације у рачунарском окружењу са ученицима средње школе. Неформални докази и визуелизација основних својстава природног логаритма су спроведени уз помоћ образовног софтвера GeoGebra. Формални докази ових својстава су спроведени на основу раније стечених знања из диференцијалног и интегралног рачуна, да би се затим увео број e и коначно функција $y=e^x$ као инверзна функција испитиваној. У другом делу рада је описано спроведено истраживање које је имало за циљ да утврди да ли предложени низ при утврђивању и продубљивању наведених наставних садржаја утиче на квалитет наставе и на структурираност, функционалност, трајност и флексибилност знања ученика.

Кључне речи: број e , визуелизација, GeoGebra, интеграл, корелација, природни логаритам, функција.

Увод

У савременим концепцијама средњошколске и високошколске наставе налаже се захтев за повезивањем различитих математичких садржаја у логичке целине које су свеобухватне, и организоване око једног проблема или наставне

теме у оквиру које су математичка знања ученика у функцији вишестраног расветљавања проблема или теме која се истражује.

Интерпретација једног математичког појма кроз форме другог утиче да ученици лакше уочавају и схватају суштину, а при том увежбавају и стичу рутину у примени раније стечених знања, умења, вештина. Знање које се стиче кроз различита представљања лакше се задржава, способност да се знање транспонује у други облик повећава флексибилност и успех код решавања математичких проблема. Ученици који повезују различита представљања исте ствари, појма, лакше ће моћи да препознају више ситуација у којима се та ствар, појам, појављује.

На овај начин у настави је заступљен оперативни принцип, који пред наставника поставља задатак да ученику објасни задржавање особина, односа и функционалне зависности математичких објеката при операцијама трансформације.

Посебно је значајна визуелизација корелације одабраних садржаја, што се може постићи употребом рачунара. У раду је коришћен бесплатан образовни софтвер GeoGebra, рачунарски алат који обухвата појмове геометрије, алгебре и калкулуса, а повезивањем иконичког и симболичког представљања доноси бројне могућности. Иконичка презентација је представљање или предочавање на степену који је прелаз између дословне, реалистичке презентације, и симболичке, потпуно апстрактне презентације. Иконичка презентација задржава основне елементе или контуре стварности, док је у симболичкој веза са стварношћу само конвенционална. GeoGebra нуди иконичко и симболичко представљање објеката паралелно у геометријском и алгебарском прозору. Ово паралелно представљање среће се у теорији електронског учења, а често и у дидактикама природних наука. Стечено знање се овде појављује као активно – кроз активност, обраду и рад; као иконичко – кроз слике; симболичко – кроз симболе и језик. Могућност интерактивне манипулације објектима је главна и највећа предност нових медија у односу на традиционално учење. Ученици могу да откривају нове особине самостално, могу наслућене особине да провере, докажу их, ако је потребно и да их коригују. Кроз активну компоненту учења долази до изражаја и принцип активног учења. Знање које се стиче кроз различита представљања лакше се задржава. Способност да се знање транспонује у други облик повећава флексибилност и успех код решавања проблема. Ово је и основна дидактичка идеја GeoGebre. Ученик који повезује различита представљања исте ствари, појма, лакше ће моћи да препозна више ситуација у којима се та ствар, појам, појављује. (Херцег & Херцег, 2007)

Пристап проблему

Према важећем Наставном плану и програму за природно-математички смер Гимназије, у другом разреду ученици треба да усвоје одређена знања о

експоненцијалној функцији, а затим о логаритамској као њеној инверзној у оквиру наставне теме: *Експоненцијална и логаритамска функција*. У четвртном разреду се стечена знања утврђују и проширују у оквиру наставне теме: *Реалне функције једне реалне променљиве*, која претходи наставној теми: *Диференцијални и интегрални рачун*. Независно изучавање одређених тематских целина карактеристично је за традиционалну наставу. Међутим, у савременој настави, при обради и утврђивању наведеног наставног садржаја, могуће је применити и другачију методичку концепцију; у том случају се концепт базира на следећем наставном низу :

интеграл → логаритамска функција → експоненцијална функција

У раду је описана анализа логаритамске функције облика $y = \ln x$ у складу са предложеним низом и у рачунарском окружењу, као и спроведено истраживање које је имало за циљ да утврди да ли, и у којој мери, овако конципиран приступ датим садржајима утиче на квалитет, трајност и применљивост ученичких знања.

У методици наставе математике развијени су материјали који се односе на наведени низ, овде се концентришемо на оне који су прилагођени средњошколском нивоу.

Својства интеграла могуће је означити као математичку подлогу за учење и подучавање о основним својствима природног логаритма, која даље представљају базу за увођење функције облика $y = e^x$ (Buchanan, 2010).

Такође се у књигама и радовима појединих аутора (Ghorpade & Limaye, 2006) који се баве калкулусом, односно појмовима више математике, посебно посвећује пажња елементарним трансцендентним функцијама где се логаритамска и експоненцијална истичу као најзначајније. Ови аутори анализу функције $y = \ln x$ спроводе помоћу диференцијалног и интегралног рачуна, затим следи формално увођење броја e , и потом на исти начин анализирају функцију $y = e^x$. Наведене функције су означили као главне репрезенте логаритамских и експоненцијалних функција у ширем смислу.

Наведени низ карактерише и одговарајући дидактичко – методички значај. Након што ученици усвоје одређена знања о функцијама, диференцијалном и интегралном рачуну, финални корак се може постићи кроз научну дебату ученика о корелацији ових појмова. Подстицање ученика на претпоставке о везама које владају међу њима свакако је делотворније него да се дати појмови обрађују независно. Наставник овде може да ученицима укаже на следеће :

Ако је дат интервал I на скупу реалних бројева, a фиксни елемент интервала I , x произвољни елемент интервала I , и ако је f интеграбилна функција на I ,

можемо дефинисати функцију F :
$$F(x) = \int_a^x f(t)dt ,$$

а затим да се реализује дискусија које су претпоставке зависности: „ако f ... онда F “. Ученици кроз постојећа знања конструишу нова, о новоуведеној функцији F , развија се процес логичког, дивергентног мишљења о својствима које ће поседовати функција F , али све то уз строго дефинисање и логичку дедукцију.

У даљим разматрањима се указује на чињеницу да је преко интеграла могуће

дефинисати и испитати својства логаритамске функције: $\ln(x) = \int_1^x \frac{1}{t} dt, x > 0$, а

затим дефинисати експоненцијалну, као њену инверзну. (Tall, 1975, 1992)

Методолошки оквир спроведеног истраживања

Да би се наставни експеримент у методичком смислу правилно реализовао, потребно је конструисати његову методолошку основу (Мужић, 1973), уз поштовање формалних правила која важе у педагошким истраживањима.

Проблем истраживања дефинисан је на следећи начин: колико примена диференцијалног и интегралног рачуна и примена рачунара у изучавању својстава природног логаритма помажу у настави, и да ли је такав начин учења сврсисходнији за ученике и наставнике у односу на традиционалну наставу?

Предмет истраживања је реализација савременог дидактичког модела наставе, усмереног према циљевима наставе математике, конкретно математичке анализе, применом образовног софтвера GeoGebra.

Први циљ истраживања је: утврдити да ли усвајање и утврђивање математичких садржаја у њиховој корелацији и међудејству утиче на квалитет наставе. Други циљ је: утврдити да ли ученици лакше и трајније усвајају знања путем традиционалне методе или у рачунарском окружењу путем хеуристичке и проблемске методе у чијим основама су учење откривањем односно истраживачки усмерена настава, са акцентом на свеобухватнијем прожимању математичких знања.

Сходно претходно утврђеним циљевима истраживања, могу се одредити његови задаци: 1) да се дође до показатеља и сазнања да се применом дефинисаног наставног низа повећава квалитет наставе, 2) да овакав приступ у настави утиче на повећање мотивације код ученика, 3) да дефинисани корелацијски приступ доприноси квалитетнијем разумевању наставних садржаја из области математичке анализе, 4) да се утврди у којој мери предложени концепт утиче на трајност и применљивост раније стечених знања из математике, 5) да се утврди да ученици стечена математичка знања могу да примењују и на друге сродне наставне садржаје.

Истраживање је спроведено са ученицима 4. разреда природно-математичког смера гимназије „Исидора Секулић“ у Новом Саду, у току школске 2011/2012. године. Обухваћено је 57 ученика: 29 ученика експерименталне (Е)

групе - одељење 4-1, и 28 ученика контролне (К) групе - одељење 4-3. Са ученицима К-групе су математички садржаји обрађени на класичан начин. Са ученицима Е-групе је, након упознавања са калкулусом, реализован предложени наставни низ, односно приступило се утврђивању знања о функцији облика $y = \ln x$ применом интеграла, а затим се експоненцијална функција облика $y = e^x$ дефинисала као њена инверзна. Наставник и ученици су у реализацији користили образовни софтвер GeoGebra.

Постављена је хипотеза и њена алтернативна :

H_0 : Разлика К-групе и Е-групе у знању из математике које се односи на назначене функције није статистички значајна.

H_a : Разлика К-групе и Е-групе у знању из математике које се односи на назначене функције је статистички значајна.

На основу дефинисаног проблема истраживања, циљева и задатака, у овом истраживању су примењене дескриптивна, статистичка и експериментална метода. Дескриптивна метода је примењена код прикупљања података, обраде и интерпретације, те у разматрању и описивању основних теоријских поставки, практичних решења предмета истраживања и добијених резултата експерименталног истраживања. Такође, у анализи резултата и статистичкој обради добијених података коришћена је статистичка метода. Експериментална метода са паралелним групама је примењена у делу рада који се односи на утврђивање и упоређивање знања ученика контролне и експерименталне групе.

Техником теоријске анализе садржаја извршена је анализа садржаја Наставног плана и програма, уџбеника и наставних приручника за математику у другом и четвртој разреду гимназије. Техником тестирања која подразумева „стандардизован поступак, помоћу којег се изазива нека одређена активност, а онда се та активност мери и вреднује тако да се индивидуални резултат упоређи с резултатима који су добијени код других индивидуа у једнакој ситуацији или упоређивањем са једнозначно постављеним критеријумом“ испитана су знања ученика према дефинисаним циљевима и задацима истраживања.

Васпитно-образовни материјал употребљен у току истраживања је класификован на (Вукобратовић, 2010): материјале експеримента (уџбеници, збирке задатака, рачунар, и други материјали намењени наставнику и/или ученицима; протокол који је вођен од стране наставника у Е-групи и К-групи за време реализације истраживања) и испитни инструмент (задаци објективног типа, односно тест знања).

Рад са експерименталном групом

Нека је дата функција $f : (0, \infty) \rightarrow \mathbb{R}$ дефинисана са $f(t) = \frac{1}{t}$. Како је функција f непрекидна на интервалу $(0, \infty)$, следи да је интеграбилна на сваком затвореном подинтервалу од $(0, \infty)$. Због тога је могуће ученицима навести следеће:

За $a \in (0, \infty)$ дефинишемо природни логаритам броја a као интеграл

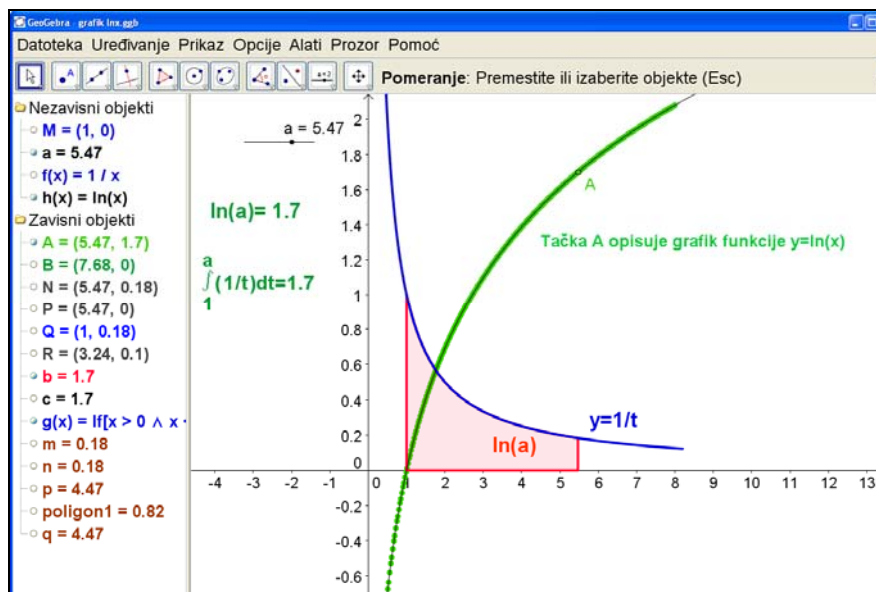
$\ln a = \int_1^a \frac{1}{t} dt$. Функција $\ln : (0, \infty) \rightarrow \mathbb{R}$ позната је као логаритамска функција.

(Spivak, 2008; Buchanan, 2010)

С обзиром на дефиницију одређеног интеграла, следи да је $y = \ln a$ дефинисан као површина испод криве $y = \frac{1}{t}$ у границама од 1 до a , за све $a \in (0, \infty)$. Одавде следи да се за различите вредности a добијају различите вредности интеграла. Али, поставља се питање где ће се налазити тачке облика

$A = (a, b)$, где је b површина испод криве $y = \frac{1}{t}$ у границама од 1 до a ? Да ли

заиста дате тачке описују логаритамску функцију? Развија се дискусија о могућим одговорима, један од ученика каже да дате тачке припадају кружници, што је нетачно. Узимамо у разматрање предлог другог ученика који ће довести до тачног одговора, што је даље реализовано применом GeoGebre. Ученици су користили опцију *Uključi trag* за тачку A и померали задати *Klizač* за вредности a . Уочавају сви да тачка A описује логаритамску функцију. Као додатну проверу су нацртали у истом прозору график логаритамске функције директним задавањем $y = \ln x$, тачка A се креће по датом графику (слика 1).



Слика 1: Визуелизација дефиниције природног логаритма

Даље се испитују својства природног логаритма:

1. На основу дефиниције, ученици закључују да је домен функције $D = (0, \infty)$.

2. Како важи да је $\ln 1 = \int_1^1 \frac{1}{t} dt = 0$, следи да је нула функције тачка $(1, 0)$.

3. За свако $a, b \in (0, \infty)$ важи следеће: $\ln ab = \ln a + \ln b$. Ученици закључују да збир површина представљених са $\int_1^a \frac{1}{t} dt$ и треба да буде једнак

површини $\int_1^{ab} \frac{1}{t} dt$.

Доказ:

$$\ln ab = \int_1^{ab} \frac{1}{t} dt = \int_1^a \frac{1}{t} dt + \int_a^{ab} \frac{1}{t} dt = \int_1^a \frac{1}{t} dt + \int_1^b \frac{1}{u} du = \ln a + \ln b \text{ (сме-}$$

на: $u = \frac{t}{a}$)

4. За свако $a, b \in (0, \infty)$ важи следеће: $\ln \frac{a}{b} = \ln a - \ln b$. Доказ ове особине

сваки ученик самостално изводи, по сличном принципу као код претходне особине. Визуелизација ове особине (GeoGebra) је веома значајна, зато што су ученици могли и визуелно да закључују о односима ових површина, а у алгебарском прозору да нумерички прате зависност вредности датих површина, за различите a и b (слика 2). (Spivak, 2008)

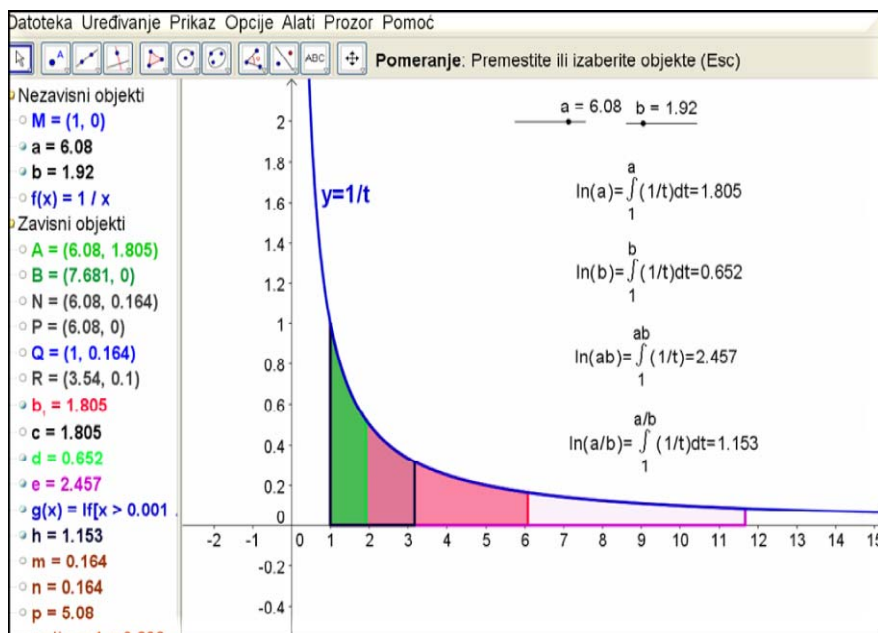
5. За свако $a \in (0, \infty)$ и важи следеће: $\ln a^k = k \ln a$.

Доказ: $\ln a^k = \int_1^{a^k} \frac{1}{t} dt = \int_1^a \frac{1}{u^k} k u^{k-1} du = k \int_1^a \frac{1}{u} du = k \ln a$ (смена: $u = \sqrt[k]{t}$).

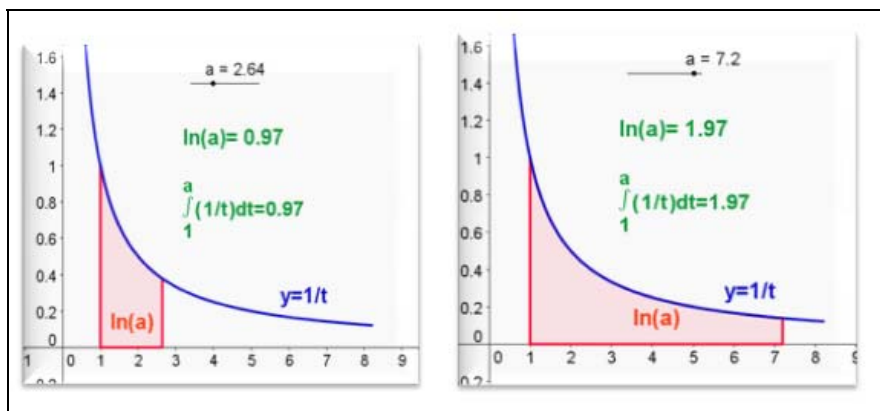
6. Ако су дати $a, b \in (0, \infty)$ такви да је $a < b$, тада је

$\ln a = \int_1^a \frac{1}{t} dt < \int_1^b \frac{1}{t} dt = \ln b$, па следи да је функција монотono растућа на интервалу $(0, \infty)$. (Ghorpade & Limaye, 2006) Графички, закључак ученика је следио из

чињенице да што је већа горња граница интеграла, површина испод криве је већа (слика 3).



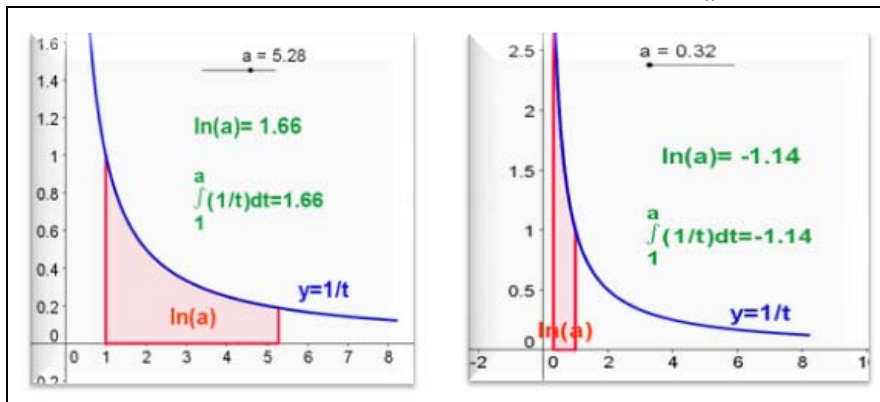
Слика 2: Визуелизација збира и разлике логаритама



Слика 3: Визуелизација монотоности функције

7. Померајући *Klizač* за различите вредности a , ученици долазе до неформалног доказа да је функција позитивна за $a \in (1, \infty)$, а негативна за $a \in (0, 1)$, као што је приказано на слици 4. У свакој етапи рада, наставник је сугерисао на значај формалног доказа, што се овде такође реализује помоћу интеграла:

за $a \in (1, \infty)$ је $\ln a = \int_1^a \frac{1}{t} dt > 0$, а за $a \in (0, 1)$ је $\ln a = \int_1^a \frac{1}{t} dt = -\int_a^1 \frac{1}{t} dt < 0$.



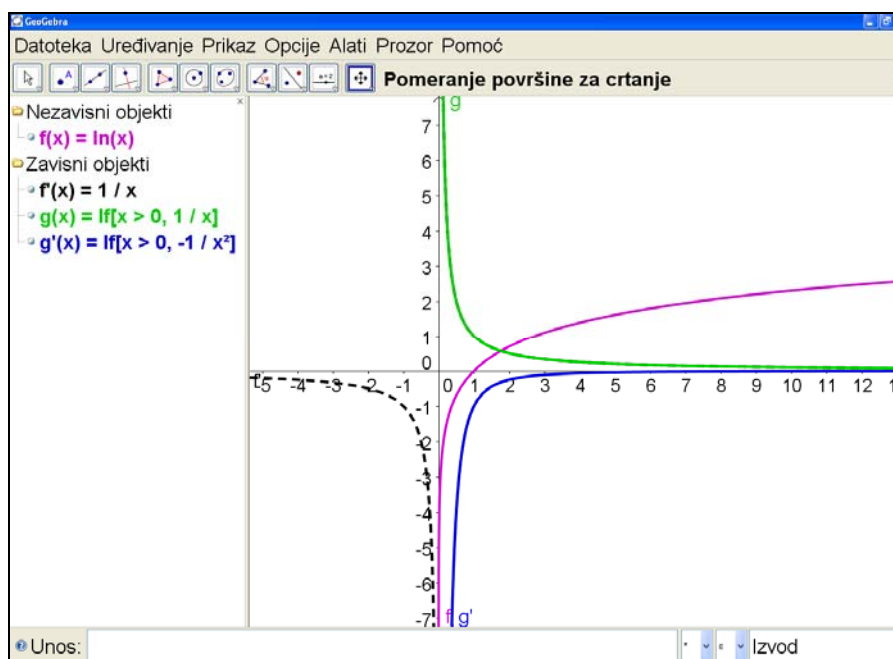
Слика 4: Визуелизација знака функције

8. Како је функција $f: (0, \infty) \rightarrow \mathbb{R}$ дефинисана са $f(t) = \frac{1}{t}$ непрекидна на датом интервалу, следи да је функција $y = \ln x$ на том интервалу диференцијабилна (Кечкић, 2006). Да би графички приказали изводну функцију, учени-

ци су користили наредбу $\text{Izvod}[\ln(x)]$, добијају график функције $y = \frac{1}{x}$. Међутим, овде је било потребно дискутовати која се од две настале гране функције $y = \frac{1}{x}$ узима у разматрање, посматра се она која је у 1. квадранту, с обзиром да се ради испитивање функције и њеног извода на $(0, \infty)$. Користећи наредбу $\text{If}[x > 0, \frac{1}{x}]$ ученици добијају функцију првог извода на посматраном интервалу.

На основу графичког приказа функције другог извода $y = -\frac{1}{x^2}$ следи да је функција $y = \ln x$ на посматраном интервалу конкавна (слика 5).

9. Функција $y = \ln x$ је строго растућа, па је инјективна. Како $\ln x \rightarrow -\infty$ када $x \rightarrow 0^+$, постоји број $x_0 \in (0, \infty)$ такав да је $\ln x_0 < y$. Како $\ln x \rightarrow \infty$ када $x \rightarrow \infty$, постоји број $x_1 \in (0, \infty)$ такав да је $\ln x_1 > y$. Како је функција непрекидна на сваком затвореном подинтервалу од $(0, \infty)$, онда је непрекидна и на $[x_0, x_1]$. То значи да постоји број $x \in [x_0, x_1]$ такав да је $\ln x = y$.



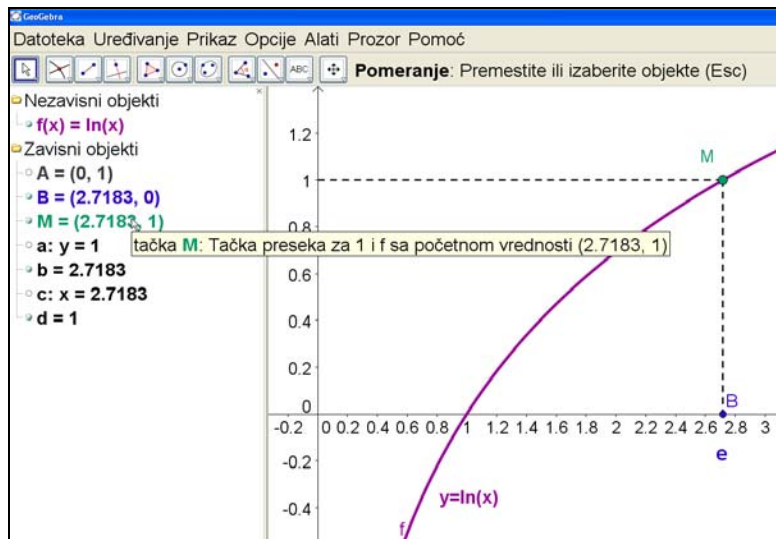
Слика 5: Визуелизација изводних функција

Након што је са ученицима доказано да је функција $y = \ln x$ бијекција, било им је постављено питање које су последице наведене чињенице?

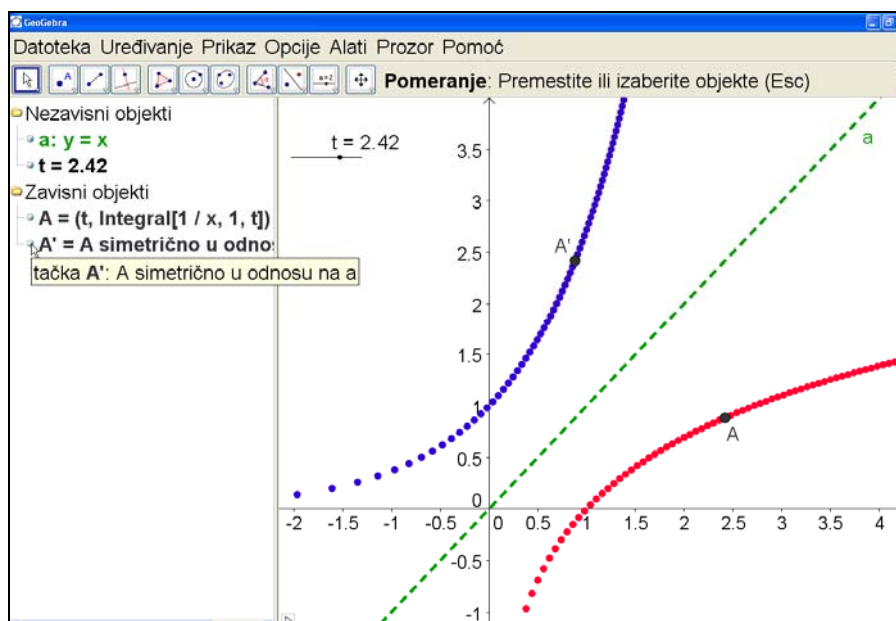
Прво, постоји јединствени позитиван реалан број x такав да је $\ln x = 1$. Нека је то број e . Значи да смо дефинисали број e , требало је још утврдити која му је приближна вредност. (Spivak, 2008) Поједини ученици су се снашли на следећи начин: на графику функције утврдили су тачку M чија је ордината једнака 1, на основу чега добијају да је вредност апсцисе једнака e . Тачку M су добили користећи наредбу *Preseci*[1, $\ln(x)$] (слика 6).

Друго, ако је логаритамска функција бијекција, онда постоји њена инверзна функција. Поставља се питање како је одредити?

За сваки реалан број x дефинисан је број $y = e^x$ за који важи $\ln y = \ln e^x = x$. Функција облика $y = e^x$ позната је као експоненцијална функција. Даље се тражило од ученика да прикажу графички везу између експоненцијалне и логаритамске функције, што су урадили на следећи начин: дефинисали су тачку $A = (t, \text{Integral}[\frac{1}{x}, 1, t])$, и опцијом *Uključi trag* нацртали логаритамску функцију(траг тачке A). Следила је помоћ наставника: инверзна функција ће бити симетрична датој, у односу на праву $y = x$. Због тога су сви даље дефинисали нову тачку A' симетричну тачки A у односу на праву $y = x$ помоћу наредбе *Osnasimetrija*. Активирањем опције *Uključi trag* за тачку A' добили су график функције $y = e^x$, што је приказано на слици 7.



Слика 6: Број e



Слика 7: Експоненцијална функција

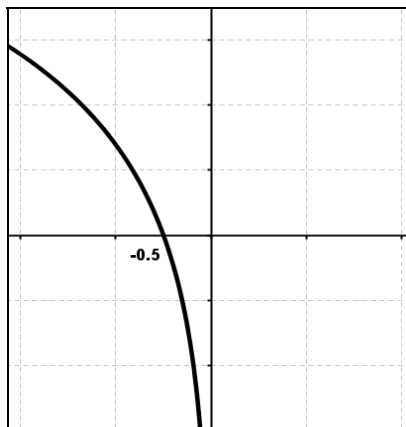
У току наредних часова је, по предложеном концепту, настављено са анализом својстава функције $y = e^x$ где је знање о логаритамској функцији означено као основа за даље проширивање и продубљивање знања о њеној инверзној функцији.

Резултати истраживања

Коришћен је дидактички тест знања са циљем да се утврде очекиване настале разлике у знању између Е-групе и К-групе. Тест припада групи тестова брзине и дијагностичких тестова. У анализи резултата се узимао у обзир број тачних одговора које је дао ученик у прописаном времену (овде одређено 20 минута за израду теста), а са циљем да наставник добије представу (дијагнозу) о напредовању ученика, односно о утицају реализованог концепта на знање ученика Е-групе. Тест је комбинованог типа и садржи шест задатака: први, четврти и шести су задаци слободне форме (допуњавања/есејски), а други, трећи и пети су задаци везане форме (вишеструког избора) (Милошевић, 2009). Тест знања је дат ученицима у следећој форми:

1. Решење једначине $a^x = b$ за $a \in \mathbb{R}^+ \setminus \{1\}$ и $b > 0$ је

2. График које функције је приказан на слици? (заокружити тачан одговор)



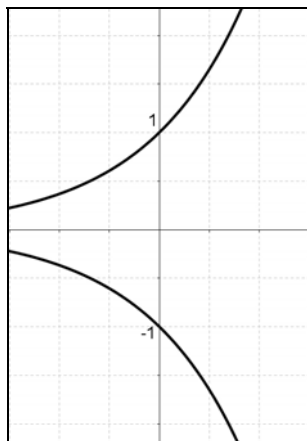
A) $y = \ln 2x$

Б) $y = \ln(-2x)$

В) $y = -\ln 2x$

Г) $y = -\ln(-2x)$

3. На слици су приказани графици две функције. Које две? (заокружити тачан одговор)



A) $f(x) = e^x$ и $g(x) = -e^x$

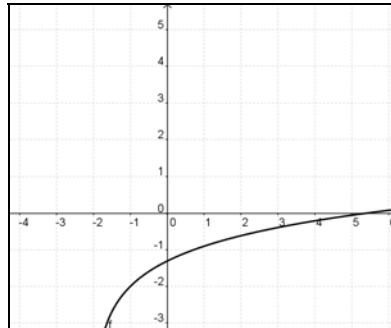
Б) $f(x) = e^x$ и $g(x) = e^{-x}$

В) $f(x) = \ln x$ и $g(x) = e^x$

Г) $f(x) = \ln x$ и $g(x) = \ln(-x)$

4. На слици је дат график функције $y = \ln(x + 2) - 2$. На истој слици скицирати график њене инверзне функције.

5.



6. Дана је функција $f(x) = 3e^{\frac{1}{3}(x+2)}$. Која је њена инверзна функција?
(заокружити тачан одговор)

А) $f^{-1}(x) = 3e^{3x} + 2$ Б) $f^{-1}(x) = \frac{1}{3} \ln 3x - 2$

В) $f^{-1}(x) = \frac{1}{3}e^{3x} - 2$ Г) $f^{-1}(x) = 3 \ln \frac{x}{3} - 2$

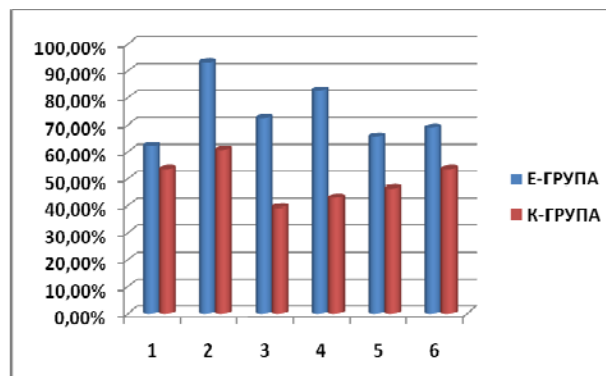
7. Решити по x једначину:

$$\ln x = \ln a + 2 \ln z + \frac{1}{2} \ln(x - z) - \frac{1}{3} (\ln(y^2 - yz + z^2) + \ln(y + z))$$

Сваки задатак на тесту је бодован једним бодом, за погрешан одговор, или неурађен задатак ученику се доделило 0 бодова. Резултати теста су приказани у табели 1. и слици 8.

ЗАДАТАК	Е-ГРУПА	К-ГРУПА
1.	62,069%	53,571%
2.	93,103%	60,714%
3.	72,414%	39,286%
4.	82,759%	42,857%
5.	65,517%	46,429%
6.	68,966%	53,571%

Табела 1: Успех ученика на тесту



Слика 8: Упоредни хистограм

Ученици Е-групе су урадили 74,138% теста, и у просеку освојили 4,448 бодова. Ученици К-групе су урадили 49,405% теста, и у просеку освојили 2,964 бодова. Сваки задатак је решио бар један ученик, а у обе групе су постојали ученици са максималним бројем бодова и они који нису освојили ни један бод. Статистичка обрада теста знања реализована је на основу бодовног постигнућа ученика, Студентовим t-тестом разлике аритметичких средина који показује да ли постоји значајна разлика у резултатима Е-групе и К-групе. Добијени статистички резултати су представљени у табели 2.

СТАТИСТИЧКА ВЕЛИЧИНА	Е – ГРУПА	К - ГРУПА
Бројност узорка	29	28
Средња вредност броја бодова	4,448	2,964
Варијанса	1,470	1,962
Стандардна девијација	1,213	1,401
Коефицијент варијације	27,250%	47,249%
Проценат освојених бодова	74,138	49,405
Стандардна грешка аритметичке средине	0,225	0,265
Апсолутна разлика аритметичких средина	1,484	
Стандардна грешка разлике аритметичких средина	0,348	
Критички однос t	4,281	
Степени слободe	55	
Ниво значајности на 0,05	2,00	
Ниво значајности на 0,01	2,66	

Табела 2: Статистички резултати теста

Дискусија

За Е-групу је стандардна девијација 1,213, што је мање од трећине средње вредности броја бодова на тесту, и коефицијент варијације је 27,250%, што је мање од 30%. На основу ових резултата можемо да закључимо да је Е-група релативно хомогена у знању које је испитано на тесту. Међутим, за К-групу је стандардна девијација 1,401, што је веће од трећине средње вредности броја бодова које је ова група освојила на тесту, и коефицијент варијације је 47,249%, што је веће од 30%. Ово су показатељи да је К-група релативно нехомогена у тестираном знању.

На основу података добијених у табели 2 може се приступити статистичком тестирању нулте и алтернативне постављене хипотезе : како је $t = 4,281 > t_{(55; 0,05)} = 2,00$, одбацује се нулта хипотеза за ниво ризика $p=0,05$ односно са сигурношћу од 95%. Како је $t = 4,281 > t_{(55; 0,01)} = 2,66$, одбацује се нулта хипотеза за ниво ризика $p=0,01$. То значи да се са сигурношћу од 99% може прихватити алтернативна хипотеза. Разлика у резултатима Е-групе и К-групе на тесту је статистички значајна.

Закључак

Резултати истраживања указују на позитивне ефекте повезивања математичких садржаја у логичку целину која је била организована око теме везане за основна својства функције $y=\ln x$. Настава која је конципирана на принципу корелације назначених појмова развија математичке компетенције ученика, у наведеном пројекту су посебно истакнуте: способност истраживања, различити погледи на проблем, математичко аргументовање, флексибилно математичко мишљење и закључивање, комуникација, презентовање резултата и употреба алата и образовних технологија.

Корелација математичких појмова утиче на интегративне процесе у математици, на примене знања у пракси, на сагледавање појмова у њиховој целовитости и аутентичности, затим на мултидимензионалне флексибилне процесе сазнања који осветљавају проблем са различитих страна, и такође, утичу на животијни приступ у стицању знања.

Због наведених чињеница, закључујемо да постоји потреба за даљим проучавањима повезаности између научно-теоријских знања и појмова у целокупној настави математике. Перспективу даљих проучавања проблема повезаности знања у настави треба да чине теорија развијајуће наставе, као и формирање нових варијанти и концепција које би обезбеђивале повезаност математичких знања у систем, у настави и код ученика.

Литература

- Buchanan, J.R. (2010), *Natural Logarithm as an Integral/MATH 161 Calculus*, Millersville University: Department of Mathematics.
- Вукобратовић, Р. (2010), *Од увођења појма функције до његовог формирања*, магистарски рад, Нови Сад : Природно-математички факултет.
- Ghorpade, S.R., Limaye, B.V. (2006), *A Course in Calculus and Real Analysis*, New York: Springer.
- Кечкић, Ј.Д. (2006), *Математика са збирком задатака за 4.разред гимназије*, Београд: Кечкић.
- Милошевић, Д. (2009), Тестови у настави математике. *Настава математике* LIV 2-3, 53-59, Београд: Друштво математичара Србије.
- Мужић, В. (1973), *Методологија педагошког истраживања*, Сарајево : Завод за издавање уџбеника.
- Spivak, M. (2008), *Calculus, 4th edition*, Houston: Publish or Perish.
- Tall, D. (1975), *A Long-Term Learning Schema for Calculus and Analysis*, UK, Coventry: Mathematics Institute, University of Warwick.
- Tall, D. (1992), *The Transition to Advanced Mathematical Thinking: Functions, Limits, Infinity and Proof*, UK, Coventry: Mathematics Institute, University of Warwick.
- Херцег, Д., Херцег, Ђ. (2007), *GeoGebra-динамичка геометрија и алгебра*, Нови Сад: Природно-математички факултет у Новом Саду.

Ivana Milanović,
Dr Djurdjica Takači
Ružica Vukobratović, MA
Novi Sad

THE INTRODUCTION OF LOGARITHM FUNCTION ACCORDING TO INTEGRALS - TEACHING METHODOLOGY APPROACH –

Abstract

The paper presents teaching methodology approach to mathematics teaching referring to the possibility to reinforce knowledge on basic features of logarithm function $y=\ln x$. The approach is based on the teaching progression: integral – logarithm function – exponential function. The first part of the paper offers theoretical grounds of the suggested progression and a description of its realization in computer environment with secondary school students. Informal proofs and visualization of the basic features of the natural logarithm have been carried out according to the educational software GeoGebra. Formal proofs of these features have been undertaken according to prior knowledge on differential and integral calculation in order to subsequently introduce the number e and, finally, the function $y=e^x$ as the inverse function of the one investigated. The second part of the paper deals with the research aiming at establishing whether the suggested progression in the

process of reinforcement and deepening of the stated teaching contents influences quality of teaching and the structure, functionality, duration and flexibility of student knowledge.

Key words: the number e , visualization, GeoGebra, integral, correlation, natural logarithm, function.

Ивана Миланович
Д-р Джурђица Такачи
М-р Руђица Вукобратович

**ВВЕДЕНИЕ ЛОГАРИФМИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ С ПОМОЩЬЮ
ИНТЕГРАЛА -МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Резюме

В настоящей работе представлен методический подход в процессе обучения математике, касающийся возможности подтверждения знаний об основных свойствах логарифмической функции $y=\ln x$. Подход опирается на учебный ряд: интеграл-логарифмическая функция-показательная /экспоненциальная/функция. В первой части работы даны теоретические тезисы предложенного ряда и описание его реализации в компьютерном окружении с учениками средней школы. Неформальные доказательства и визуализация основных свойств природного логарифма, проведены с помощью образовательной программы GeoGebra. Формальные доказательства этих свойств проведены на основании раньше приобретённых знаний дифференциального и интегрального исчисления, чтобы потом ввести число e в конце функции $y=e^x$ как обратная функция исследуемой. Во второй части работы представлено проведённое исследование целью которого было подтвердить оказывает ли влияние предложенный ряд при усвоении и углублении настоящих учебных содержаний, на качество процесса обучения и на структуру, функциональность, прочность и флексибельность знаний учеников.

Опорные слова: число e , визуализация, GeoGebra, интеграл, корреляция, природный логарифм, функция

НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ У ЧИТАНКАМА ВЕСЕЛИНА ЧАЈКАНОВИЋА И МАРЦЕЛА КОЛИНА

Сажетак

У раду се испитује заступљеност усмене књижевности у читанкама које су приредили Веселин Чајкановић и Марцел Колин из 1916. и 1918. године. Разматра се веза специфичног историјског периода, времена непосредно пре и за време Првог светског рата и заступљеност народне књижевности, и, као веома специфично, разматра се питање узраста којем су намењене ове читанке.

Кључне речи: народна књижевност, читанке, узраст, систем вредности.

Почетак Првог светског рата 1914. године наговештавао је почетак неизвесне будућности балканским земљама. Србија није била изузетак. Напредак који је остварен у првој деценији 20. века наизглед је потпуно обустављен. Иако су школе у Србији 1914. године прекинуле са радом, под окупацијом је дошло до обнављања наставног процеса, и поједине школе држале су наставу на туђем наставном језику (нпр. бугарском у Нишу и Пожаревцу). Упркос оваквим околностима „српска влада је настојала да великом броју ђака (војника) и других ученика и студената, који су с војском напустили Србију, омогући даље школовање у основним школама, гимназијама, средњим стручним школама и на факултетима у Француској, Енглеској, Швајцарској, Италији, Русији и Грчкој” (Potkonjak-Šimleša 1989: 330). Иако се чинило да ће се просветни рад у земљи прекинути, он је полако, али интензивно, настављао да се одвија и у тим тешким данима српске историје.

У току Балканских ратова (1912-1913) сазревала је идеја о уједињењу југословенских народа у једну државу, али до тога је дошло тек крајем Првог светског рата (1918), проглашењем Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца 1. децембра 1918. године. Тиме је народ «три племена» уједињен, проширена је територија, али то је захтевало и друге измене, између осталог промене и прилагођавање просвете и школства. Почетак функционисања нове државе донео је и нове проблеме које је требало решити. Повећање територије, укључивање различито развијених крајева у једну целину, ставило је и Министарство просвете пред нове

изазове. Ратом опустошена земља сусрела се и са различитом образовном структуром становништва. Велики део популације био је неписмен и живео је на селу.¹

У читанкама коришћеним у овом периоду на територији Србије, нема већих новина. Углавном су у употреби поновљена, неретко допуњена издања, раније одобрених уџбеника (као, на пример, читанке Милоша Ивковића и Војислава Јовановића, Јаше Продановића, Стева Чутурила, Милана Шевића итд.), али за једну ширу културолошку слику посебно су интересантне две публикације које у свом наслову носе одредницу читанке, а штампане су у избеглиштву или емиграцији. То су читанке Веселина Чајкановића и Марцела Колина.

Поред отежавајућих историјских околности, аутори су имали и додатне тешкоће - да створе функционални уџбеник намењен различитим узрастима, и потпуно различитим категоријама ученика (емигрантска деца, инвалиди и војници). У уобичајеној приређивачкој пракси узрасни идентитет ученика битан је фактор при одабиру текстова. У овом случају тај критеријум је потиснут другим факторима, што је резултирало потпуно новом формом читанке.

Веселин Чајкановић² и Штампарија српских инвалида у Бизерти (Тунис) покрећу библиотеку «Напред», како би помогли војницима да обнове постојећа знања или науче неке нове податке из властите књижевне традиције, односно приреде књиге «корисне за српски народ».

У предговору *Српске читанке: за почетнике*, Чајкановић наводи да је она намењена инвалидима у ондашњој инвалидској школи, али и као привремена лектира ученицима основних и нижих разреда средњих школа. Тиме сам аутор указује на широк спектар узрасних идентитета којима је читанка посвећена. Трошкове штампања сносила је Штампарија српских инвалида³, тираж је био 1000 примерака, а дељена је бесплатно. Ратне прилике и немогућност увида у ком-

¹ «Prosjeck nepismenosti odraslog stanovništva iznad 10 godina starosti, prema popisu stanovništva 1921. godine, bio je 48, 6 posto, s velikim varijacijama u pojedinim dijelovima zemlje (na primjer, u Sloveniji iznosio je 8, 9, u Bosni i Hercegovini 87, 84, a na Kosovu 95, 5 posto) [...] oko 9, 5 miliona stanovnika živjelo je na selu, a oko 2, 5 miliona u gradu [...]» (Potkonjak-Šimleša 1989: 336).

² *Српска читанка: за почетнике*. [приредио Веселин Чајкановић], Бизерта, Штампарија српских инвалида, 1918.

³ Штампарија српских инвалида основана је у лето 1917. године, а на полеђини читанке налазимо следеће податке, писане на српском и француском језику: «Циљ јој је 1) да се у њој српски ратни инвалиди обуче типографском, машинском и књиговезачком занату, 2) да се у њој штампају књиге корисне за српски народ. Збирка тих књига названа је ,Напред'. Књиге штампане у Штампарији српских инвалида 1) дају се бесплатно, или се 2) продају испод цене. Од ових књига, један велики део примерака биће даван српским школама». У оквиру исте библиотеке штампане су и следеће књиге : Чајкановић-Офор, *Извод из француске грамтике и француски разговори*; Чајкановић-Офор, *Француско-српски речник*; Албер Офор, *Шта ћемо после рата?*; Женидба Максима Црнојевића, српска народна песма, с коментаром; *Српство у Африци*. *Споменица листа ,Напред'*; М. Ј. Мајски, *Меглинка*, приповетка у стиховима, по народном предању испод Беласице. У најави су два наслова: *У болници*, француско-српски разговори, и *Српске народне песме. I Песме о боју на Косову*.

плетну литературу, натерали су Веселина Чајкановића да се послужи оним до чега је могао доћи, те тако, као изворе текстова које је уврстио у читанку, поред текстова из Вукових збирки и *Ријечника*, он наводи песме и Ј. Ј. Змаја, Његоша, Љ. П. Ненадовића, В. Ј. Илића, С. Сремца, С. М. Љубише, В. Карића, делове Новог завета у Вуковом преводу, као и текстове М. Ћ. Милићевића. Приређивач је користио и нека од поновљених издања читанке Љуб. М. Протића и Влад. Стојановића (*Српска читанка*, прва књига) и М. Шевића (*Српска читанка*, друга, трећа и четврта књига).

Поред домаћих аутора⁴ у овој књижици нашли су се и преводи са латинског и француског.⁴ Што се редактуре тиче, Чајкановић истиче да су само поједини текстови (текстови из Вуковог *Ријечника*, пословице, као и неки текстови писани јужним дијалектом) преведени на источни дијалекат, док је све остало штампано у изворном облику. Приметне су раније познате интервенције у песмама Стари *Вујадин* (Казуј, курво → Казуј, море) и *Старина Новак и кнез Богосав* (Дочекујем Сарајлије младе → Дочекујем Турке јањичаре)⁵, али сматрамо да оне нису директна последица Чајкановићеве редактуре, већ су биле део преузетих текстова из поменутих читанки којима се, као изворима, послужио.

Иако носи наслов *Читанка*, ова књижица, посматрана у складу с данашњим тумачењем, то није. Пре би се могло рећи да је реч о избору књижевних текстова који су се чинили најпримеренијим за почетну обуку популације којој је читанка намењена. Избор краћих текстова, дат је без навођења извора (који би оптеретили овако приређену публикацију), а изостављана је и методичко-дидактичка апаратура, што је у складу са ранијом напоменом приређивача да књига може бити коришћена и као лектира.

Имајући у виду ратни период и избеглиштво, могло се очекивати да избор текстова народне књижевности буде наглашено у служби јачања националног осећања и подизања ратничког, јуначког патоса. Ипак, није тако. Од народних песама изабране су: *Сестре без брата*, *Дијоба Јакшића*, *Старина Новак и кнез Богосав* и *Стари Вујадин*. Поред опште националне тематике, ове песме су забављене и односима унутар патријархалне породице. Избор пословица је приближно исти као и у читанкама М. Шевића, Љ. Протића и В. Стојановића (о богу, јунаштву, пријатељству), док су од прозних текстова изабране шаљиве приче, које, по својој особености, преносе одређене моралне поруке.

⁴ Ова чињеница не чуди имајући у виду да је Тунис тада припадао Француској, а и сам Чајкановић се перфектно служио с оба језика.

⁵ «Стих 86 поменуте песме код Карацића гласи: „Дочекујем Сарајлије младе“, што Шевић мења у „Дочекујем Турке јаничаре“ да би затим, највероватније због непримерености васпитној функцији, потпуно избацио стихове који следе: „Те отимам и сребро и злато./ И лијепу чоху и кадифу./ Одијевам и себе и друштво“. Оваквим поступком доприноси се особеној идеализацији хајдука: младе Сарајлије, који су, према песми, могли бити дочекивани због свог богатства замењени су јаничарима, који су војници и, као такви, достојнији непријатељи, што је додатно потенцирано потпуним изостављањем материјалног мотива хајдучке борбе» (Колаковић 2008: 67, 74).

Стиче се утисак да је приређивач, избором текстова желео да нагласи морално-васпитну функцију, али и да током суморног и тешког историјског периода улије наду у бољу будућност војницима, подсећајући их на основне моралне и породичне вредности и народно искуство.

Друга читанка, на коју желимо да скренемо пажњу, јесте «Југословенска читанка: за ниже и више разреде Југословенских пучких школа», настала 1916. у Антофагасту (Чиле), готово две године пре Чајкановићеве, захваљујући ентузијазму хрватског пацифисте и хуманитарца, Дубровчанина Марцела Колина⁶.

Нашавши се у далеко од матице, са претходним педагошким искуством, овај неуморни ентузијаста одлучује да направи нову *прикладну* читанку. Ова нова читанка, како наводи и сам аутор у предговору, треба да одговара васпитно-образовној сврси и да буде прилагођена времену (историјском тренутку). Истовремено, аутор критикује *дотадашње читанке*, које «отуђују нашу дјецу од свега што је народно». Главни циљ приређивача био је да надомести недостатак прикладних текстова и понуди младима градиво које ће им бити од користи у учењу матерњег језика. Марцел Колин послао је молбу за сарадњу појединим књижевницима (њихова имена нису наведена), али и колегама у северној Америци. С обзиром на то да до објављивања ове читанке није добио задовољавајуће одговоре (тиражи претходних издања уџбеника били су распродати, а како је у домовини завладало ратно стање, набавка нових није била могућа), Колин је уз помоћ пријатеља Милостислава Бартулице, саставио нову читанку.

Скроман тираж (180 примерака) и цена од 5 долара (одређена симболично да приређивач покрије део трошкова), иду у прилог претпоставци да је овај уџбеник био производ ентузијастичких намера приређивача да и у тешким условима далеко од домовине обезбеди деци исељеника приручник који ће неговати матерњи језик и подсећати на дух јединства и југословенства. Иако, на крају предговора, Колин напомиње да ће се трудити да други део читанке буде бољи, позивајући научну јавност на конструктивну критику, не налазимо податке да је други део икада објављен.

У својеврсном прологу (који је обележен римским бројевима) аутор је дао кратак политички проглас југословенских идеја, карту нове државе, абецеду, као и поједине значајне историјске моменте за сваки народ.

Иако сама читанка не обилује текстовима народне књижевности, интересно је да је прва песма, која је заузела прву нумерисану страну *Косовка девојка*. Песма је дата у целини, а након ње налази се текст М. Бартулице под насловом *Косово Југославије*, писан у Антофагасту. Текст је проглас о неопходности

⁶ «Marcel Kolin (1888-1948) nakon završene građanske škole, završava i učiteljsku školu u Arbanasima kraj Zadra. Nekoliko godina službovao je u pučkim školama [...] 1914. godine ne želeći biti mobiliziran u austrijsku vojsku i sudjelovati u nadolazećem ratu, napušta službu i emigrira u Čile. Nedugo nakon dolaska u Južnu Ameriku, u Atofagasti osniva prvu trirazrednu školu za djecu naših iseljenika, u kojoj je bio učitelj za jezik i gramatiku, a zatim i njezin ravnatelj. Isto tako, objavljivao je priručne knjige za spomenuti uzrast, i pokrenuo periodički pedagoško-književni list...» (Erceg 2006: 46).

јединства југословенског народа, где је страдање на Косову добило ширу димензију, односно, како Бартулица каже: «тако је Косово добило, у ствари, народно-ослободилачко значење цијелог Југословенства». Колико је снажна симболика коју потенцира М. Бартулица, најбоље илуструје последњи део текста:

«Гдје је данас наше Косово? Цијела наша данашња борба је наставак досадашњих борби за слободу у име Косова. И ови данас обиљежују наше напоре тим *симболичким* значењем. Наше је Косово, данас, цијела Југославија, јер је цијела заробљена. Зато је данашња наша борба, у овом европском рату, Косово

Југославије. Цео наш народ има данас своје Косово: и Хрвати и Словенци и Срби, једно једино Косово Југославије, Косово ослобођења и уједињења свих југословенских крајева.» Овај текст отвара нови угао гледања на национални мит израстао из традиције једног народа који у историјском тренутку у коме се интерпретира добија потпуно нову димензију и шире обједињавајуће значење.

Од осталих текстова народне књижевности, место у овој читанци нашле су још песма *Смрт мајке Југовића* (измењене завршнице у односу на верзију В. С. Карацића), и део тужбалице која је заступљена у оквиру текста *Како Српкиње жале пале синове*. Ови примери, укључујући и *Косовку девојку*, превасходно трагичне, страдачке тематике граде целину, истовремено осликавајући Колиново схватање историјског тренутка у коме се држава југословенских народа налазила. Из свега наведеног, може се закључити да је избор народне књижевности М. Колина примарно истицало важност идеје југословенског јединства, без наглашеног указивања на књижевно-естетске вредности народне књижевности.

Иако насловљене као читанке, ове две публикације према савременим дефиницијама, немају прави уџбенички карактер. Прва, Чајкановићева, требала је да охрабри инвалиде, уливала је наду и веру у бољу сутрашњицу, док је Колинова превасходно пропагирала патриотско, родољубиво осећање југословенства, односно, била инструмент обједињавања и пропагирања мисли о јединству, готово симбиози, три народа - Срба, Хрвата и Словенаца. Дијаметрално различите и настале на различитим континентима, ове читанке заслужиле су да се заједно помену, јер оне осветљавају и ширу културолошку слику, дух новонастале друштвене ситуације, која ће се турбулентно трансформисати и у годинама које следе.

Дакле, из перспективе савременог методичара и изучаваоца књижевности, ове читанке то заправо и нису, али узмемо ли у обзир популацију којој су намењене и историјски тренутак у коме су настале, оне то име с правом носе. Примарни фактор - узрасни идентитет ученика - овде постаје секундарни, стављајући, заправо, пред приређивача изазов да једним функционалним уџбеником обухвати више различитих узраста. При том овај задатак постаје основ особене културолошке функционалности, а читанка од књиге за одређени дечји узраст поново постаје књига намењена најширим народним слојевима.

ЛИТЕРАТУРА

- Erceg 2006 - Erceg, Ksenija, *Život kao dobročinstvo*. U: *Matica: mjesečna revija hrvatske matice iseljenika*, gl. urednik Nenad Zakarija, br. 12, Zagreb.
- Jugoslovenska čitanka: za niže i više razrede Jugoslovenskih pučkih škola*, M. Kolin. Stoji vezana 5\$. Tiskana u Antofagasti, 1916.
- Колаковић 2008 - Колаковић, Медиса, *Народна књижевност у књизи за народ: облици народне књижевности у читанкама за српске основне и средње школе од 1800. до 1914. године*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Potkonjak-Šimleša 1989 - *Pedagoška enciklopedija*. U redakciji Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva ... [et. al.] : Beograd...[et. al.], 1989. *Srbija 1878-1918*.
- Српска читанка: за почетнике*. [приредио Веселин Чајкановић], Бизерта, Штампарија српских инвалида, 1918.

Medisa Kolaković, MA

Novi Sad

FOLK LITERATURE IN THE READERS OF VESELIN CAJKANOVIC AND MARCEL KOLIN

Abstract

The paper investigates the presence of oral literature in the readers edited by Veselin Cajkanovic and Marcel Kolin in 1916 and 1918. The relation between the specific historical period, i.e. the time immediately before and during the First World War, and the presence of folk literature is considered in the paper. Furthermore, as rather specific, the issue of the age of students who were supposed to use the readers is also dealt with.

Key words: oral literature, readers, age, value system.

М-р Медиса Колакович Новый Сад

НАРОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА. В ХРЕСТОМАТИЯХ ВЕСЕЛИНА ЧАЙКАНОВИЧА И МАРЦЕЛА КОЛИНА

Резюме

В настоящей работе автор исследует присутствие устной литературы в хрестоматиях которые подготовили Веселин Чайканович и Марцел Колин в 1916 и 1918 годах. Автор рассматривает связи специфического исторического периода, периода до и во время Первой мировой войны и присутствие народной литературы, и, как особенно характерно, рассматривает вопрос возраста учащихся, которым предназначены эти хрестоматии.

Опорные слова: народная литература, хрестоматии, возраст, система ценностей

ИДЕНТИФИКАЦИЈА СКЛОНОСТИ ПРЕМА ТРАДИЦИЈИ И ТРАДИЦИОНАЛНИМ ВРЕДНОСТИМА

Резиме

Идеја рада је поникла из недоумице између традиције и савремености – како се прилагодити развоју а не окренути леђа прошлости. Та недоумица чини проблем који захтева решење у смислу усмеравања пажње на третирану проблематику у оквиру народне(их) традиције(а) са сврхом и доприносом за што бољим разумевањем овог наставног предмета у васпитно-образовном систему школе. Указујемо, тумачимо и трагамо за чињеницама из којих произилазе сви они сегменти који поспешују заинтересованост ученика на изучавање народне традиције и конкретнијег укључивања традиционалног музичког стваралаштва у вредносни систем школе. Алармантни извештаји етно-лингвиста, етнолога, фолклориста, етномузиколога који упозоравају на одумирање многих важних елемената традицијске културе и њихов нестанак из праксе, оптицаја и из живота самог, један је од пресудних разлога за подстицање младих на ревитализацију традиције, стицање свести о себи самом и свом месту у свету сличних и различитих.

Кључне речи: традиција, интеркултурализам, идентитет, образовање, школа, ученик

УВОД

У тумачењу идентификације склоности према традицији и традиционалним вредностима, трагамо за чињеницама из којих произилазе мотиви, обрасци личности, карактери, друштвени односи, социолошки и просторно-географски аспекти, као и сви они сегменти, који чине саставни део традицијског дела. Приступајући функционално и структурално, из чега проистичу настојања да антрополошка или социо-психолошка истраживања буду што егзактнија, заузимамо одређене ставове према традицији као предмету изучавање са циљем пружања подршке свеукупном настојању да се културно наслеђе очува, развија и вреднује.

Традицијска култура поседује властите облике који су зависни од друштвеног живота и који осликавају збивања у друштву. То нам указује да једним

делом, традиционално стваралаштво може да се црпи из структуре друштва, а другим делом друштвена структура се препознаје у делима са традиционалном тематиком. Тамо где ставови нису обликовани традицијом, представљају, на неки начин, културне иновације које могу бити садржане у распону од свакодневних понашања до великих идеја јер, културу као интегрални и вишезначни феномен тумачимо проучавајући традицију. Тек након упознавања традиционалних вредности, можемо начинити извесна померања у истраживању и идентификовању склоности према традицији, узимајући у обзир сву сложеност друштва у којем живимо, културних кругова и нивоа.

Недоумица на коју наилазимо у подручју истраживања идентификовања склоности према традицији и поучавања традиционалних вредности је следећа:

да ли је доиста неопходно инсистирање на научном приступу поучавању традиције, или је за добро поучавање довољно стицање вештина кроз практично искуство? Пренос знања у васпитно-образовном процесу путем искуства и личних запажања и закључака има одређене предности у васпитно-образовној пракси али треба истаћи да је научни приступ показао да поучавање темељно, искључиво на свакодневном искуству, често доводи до погрешних закључака, површних генерализација и пристраности у изучавању традиционалне тековине. Намеће нам се дилема: ако традиција није понашање, ако није оно што управо запажамо, него је у односима на скривеној, имплицитној равни или дубини, како онда да је тумачимо и схватамо? Са истраживачког или теоријског становишта? Или изнутра, из ње саме?

Наметнута дилема нас упозорава на поштовање правила научне анализе, преко којих настојимо структуралним опажајима описати и објаснити, препознати односе и смер узрочне повезаности међу појединим појавама и феноменима унутар самог проблема. Такође нас (дилема) наводи и упућује на изградњу теоријских модела који ће омогућити предвиђања, озбиљан теоријски и практичан приступ дефинисању процеса идентификације склоности према традицији и традиционалним вредностима у циљу препознавања свога и „других“ наслеђа. Иако ни једна народна умотворина не постоји без неког разлога и сврхе, ипак, народна традиција се не може дефинисати само преко циљева које остварује, већ се, као и у науци, морају узимати у обзир и њени методи и поступци.

Став ствараоца према основном аксиолошком питању шта је најважније у једном народном, традиционалном мотиву, веома је важан. Да ли је то форма или садржина? Да ли је то идеја или су то емоције, опажаји, представа или имажинација? У трагању за одговорима на ова основна питања, опредељујемо се за теорију, као и за методе, поступке и садржаје којима ћемо се служити и које ћемо обрађивати стављајући акценат на оно што би народна традиција својом разноврсношћу хтела да саопшти.

Народно стваралаштво, као уметничка делатност, у себи садржи низ прагматичних циљева као што су: спознајни, образовни, васпитни, идеолошки, хедонистички, комуникативни, мотивациони, подстицајни, од чијих вредности зависе величина и разноврсност задатака које оно испуњава, као и потребе ко-

је задовољава. Идентификација склоности према традицији и традиционалним вредностима се не може схватити само као посебна дисциплина (област), која свој третман преноси на једно друго поље – културу, већ своје уточиште треба тражити у непрегледном пољу свакодневног, како би био обухваћен и експлицитни и имплицитни ниво, са надом, да ће у времену пред нама, обогатити наш „културни простор“.

ИСТО И ДРУГАЧИЈЕ – ЈА И ДРУГИ

За тумачење једног традиционалног обрасца у светлу идентификовања склоности према традицији, потребно је истаћи да појмови остају као трајна потреба. Опозициони појмови исто и другачије и ја и други су у основи наше свести о себи, јер природно је да сваки човек промишља и преиспитује сопствену стварност. Многи се аутори слажу са констатацијом да је појам интересовања садржајно толико широк да се тешко може и дефинисати тим пре ако знамо да су многа питања у вези са идентификацијом склоности према традицији још недовољно осветљена упркос напорима да се афирмишу преко мултикултуралног образовања као адекватан педагошки одговор на изазове савремене школе.

Али, шта нам казују појмови попут: традиција, традицијско дело, свет, стварност? Многи од ових појмова данас су тешко разумљиви, далеко од тога да имају једнозначну и јасну примену. Тешкоћа је што ови појмови на проблемски начин представљају недоумице између глобалног и локалног које засигурно треба превладати на темељу визије будућег и хуманијег света у којем ће се уважавати и поштовати различитости и где ће постојати продуктивна и креативна размена те сарадње међу другима и другачијима. Људи требају постати грађани света, а при том не заборавити своје корене, не занемарујући посебности појединца и различитости култура. Култура се сада схвата као највиши израз људског духа и као неопходно средство за изградњу човекове личности и откривање међусобних разлика и међусобних сличности јер, добро је рекао Клод Леви-Строс: „Откривање других је откривање односа, а не препрека” (Klod Levi-Strauss, 1958).

Проучавање социјалних и концептуалних знања и вештина, утемељено на традиционалним вредностима, обухвата исказивање модела интересовања са другим културним круговима или, пак, прихватање интеркултуралности као вид културног трансфера, који, обележавајући туђе културне особености говори о властитој конструкцији интересовања. Знања и вештине се најчешће сврставају у две шире групе: комуникацијске и концептуалне вештине, које своје утемељење виде у решавању проблема из подручја међуљудских, етничких односа. Оне нам омогућавају да, у интеракцији са другима, делујемо глобално и футуристички, јер глобализација уопштено и пракса као један од глобализацијских аспеката, манифестују се као експоненцијално апстрактни. Ненад Макуљевић истиче да се „културни модели формирају на основу актуелних, идејних, верских, образовних, државних, друштвених и привидно економских кретања и традицијске праксе, док на предиспозиције развоја културе утичу и географско-климатска

обележја и државни оквир” (Makuljević, 2006). Наравно, тешко је створити истоветне услове за изражавање великог броја различитих културних образаца а да се не ослонимо на научне спознаје развојне, когнитивне и социјалне психологије.

Сазнање комплексности друштва захтева велику обазривост и доста огорада у истраживањима културних модела посматраних кроз традицију као вишезначни феномен. Све је актуелније истраживање делова и целине, великих и малих идеја и погледа на свет, усмене и модерне културе, преко које традиционално стваралаштво уважава све културе, без обзира на начин живота и цивилизацијски ниво њених творца.

ИНТЕРКУЛТУРНИ НЕСПОРАЗУМИ

Ако су границе наших интересовања границе наших светова које се отварају у будућност, само традиција, из које смо поникли, враћа нас у прошлост, јер је једина на којој се хране успомене које потичу од стварних осећаја и емоција из младости што нам је у другим традицијама страно и недоступно.

Истичући важност граничног простора као незаобилазан топос сусрета идентитета, крећући се у оквирима односа и другости, неопходно је истаћи да „гранични ангажмани културне разлике могу подједнако често да буду споразумни колико и конфликтни; они могу да помуте (наша) одређења традиције и модерности” (Baba, 2002).

Окружени делима са традиционалном тематиком, народним уметницима (играчи, певачи, свирачи...) које гледамо и слушамо док тумаче своју делатност, осећамо да нам је интересовање за традицију веома блиско, да постоји, понајвише зато да бисмо учинили видљивим свој однос спрема света као и природу тог света. Истовремено знамо да нам сва таква дела нису ни једнако блиска, ни једнако разумљива. За многа тражимо тумачења, хоћемо да их преведемо „из њиховог у наше“ и обично долазимо до закључка да је тај процес немогућ. Интензивно осећање припадности својој традицији, у односу на остале традиције, је управо разлог потенцирања разлика међу њима. Увек остаје нешто „са оне стране“. Осећамо како ту има нечега тајанственог, неизрецивог. Неприхватање наметнутих традиционалних облика, отпор према страном се конкретизује, не у усмерењу на оригинални страни традиционални образац, већ између припадника две струје: оних који одбацују и оних који усвајају стране утицаје. Поменути сукоб између поштовалаца наслеђа и присталица страних утицаја имао је често генерацијско обележје па је до интеркултурних неспоразума долазило, не између припадника двеју различитих култура, већ различитих генерација. „Колективне мисаоне представе сваког друштва увек су обележене јасним етноцентризмом: сопствене слике увек се одликују позитивном конотацијом, док слике о другима [...] без изузетка садрже стигматизацију оног другог“ (Đordano, 2001).

Конфликт међу традицијама, више у виду нетрпељивости него конкретног сукоба, носи у својој основи отпор према страном, према другом. У ситуацијама где се угроженост од стране другог алтеритета јавља као основно осећање,

усвајање, па, чак, и уздизање ближег страног утицаја односно другости у оквиру сопственог модела, постаје саставни део борбе за очување идентитета. „Отуда неки истраживачи [...] културни конфликт посматрају као својеврсно патолошко стање, односно као један дисфункционални феномен који је у друштвеном погледу штетан“ (Ђордано, 2001). Они, нестрпљиви, добију жељу да дигну руке од бављења традиционално-образовним интересовањима, на пример народном уметношћу-традиционалним музичким стваралаштвом, јер, по њима, она треба да буди уживање а не размишљање о њеној суштини. Није, стога, нимало случајно што један од најзначајнијих естетичара XX века примећује како је „постало само по себи разумљиво да ништа што се тиче уметности, ни у њој самој ни у њеном одразу у односу на целину, није више само по себи разумљиво, па, чак, ни њено право на егзистенцију“ (Adorno, 1980).

Наша прошлост нас јасно дефинише и конституише својом завршеношћу и свој динамични део веже уз наше жеље, наде и страхове. Недоумица између традиције и савремености – како се прилагодити развоју, а не окренути леђа прошлости, чини проблем који захтева решење у смислу омогућавања свима да искористе своје потенцијале како би изградили духовне вредности на теорији о учењу и интересовању које истиче динамички однос између индивидуалног и друштвено-контекстуалног.

За успешну комуникацију међусобно различитих традиционалних модела, битна је способност вербалног изражавања праћена емпатијом. Стеин (2002) истиче да је емпатија изворна радња којом субјект врши експеримент, дословно искушава искуства других: хвата осећај, нову спознају коју комуникација износи субјекту који осећа и прихвата емоцију коју други преноси. Неопходна је рефлексивна, мишљење о традиционалним вредностима који не би требали почивати на варљивим судовима укуса јер ако знамо да се у просуђивању укуса не ради о осећају лепог, већ о суду о предметима и појавама који такав осећај изазивају, такви судови укуса нису ни истинити ни лажни. Они нису сазнајни судови у строгом смислу речи, већ привидни „сензитивни“ судови.

Нема сумње да најважнија улога у стимулисању активног односа и ангажовања на подстицању традиционално-образовних интересовања припада наставницима и школи. У кохезивној школској заједници, уз помоћ и подршку наставника, ученици се оспособљавају за прихватање међусобне различитости (традиција), како би се осећали достојним и равноправним чланом заједнице којој припадају, односно, припремају се за лични и професионални стил живота у коме ће различитост (традиције) доживљавати као вредност. Усмеравајући интересовања на третман народног стваралаштва указујемо на трагове огромног протока времена, који су и даље уочљиви у различитим сегментима савремене културе.

Намеће се потреба за истраживањем могућности које би подстакле младе на креативнију прераду наслеђа и на динамичнију пролиферацију те прераде са актуелним трендовима како би указали на основаност изучавања стања. На тај начин бисмо истакли јасне препоруке за даље кретање, чиме би се стекли услови

за подршку програму препознавања склоности према традицији и традиционалним вредностима негујући „исто и другачије – ја и други“.

ПОДСТИЦАЊЕ МЛАДИХ НА ИЗУЧАВАЊЕ ТРАДИЦИОНАЛНОГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

У плуралистичком друштву, друштву етничке, традицијске, језичке, религијске, културне различитости његових чланова, актуелни централни проблем јесте како подстицати ученике на изучавање традиционалног музичког стваралаштва како би остварили успешну комуникацију са представницима других и другачијих музичких остварења. На шта би се требало усредсредити приликом изучавања и истраживања традиционалног музичког стваралаштва у учионици и другим контекстима учења и предавања у будућности? Како припремити ученика за стваралачко доживљавање и интерпретацију традиционалног музичког дела?

Да бисмо одговорили на ова питања, потребно је поставити стандарде који се односе на улогу школе у поступку мотивације ученика за бављењем традиционалним музичким стваралаштвом у сврху неговања и очувања своје музичке, етничке културе. Затим, омогућити интеркултурализму да оствари интеракцију међу припадницима различитих традиција (култура) како би се традиционално музичко стваралаштво кроз васпитање и образовање значајније остварило преко модела културне комуникације.

Ако узмемо у обзир да је мотивисаност за изучавање традиционалног музичког стваралаштва условљено могућношћу и учесталошћу његове примене у пракси, статусом предмета народна традиција у односу на остале предмете у школи, бројношћу и дефинисаношћу понуде едуковања (курсева), лако се примећује да ни један од ових фактора не подстиче ученике да се посвете изучавању традиционалног музичког стваралаштва а тиме и своје традиције.

Уз добро познавање научног подручја, потребне су још и специфичне вештине управљања и подстицања на изучавање традиционалног музичког стваралаштва, народне тековине и традиције, истичући значај и неопходност да се интересовања за традиционално музичко стваралаштво укључе у школски контекст тим пре, што се у многим школама прећутно подразумева да ученици из различитих култура треба да оставе тај „лични пртљаг” пред вратима учионице у којој ће се понашати у складу са подразумевајућим већинским традиционално-културним обрасцем (Brown, 2007).

У раду са децом, данас наставник постаје партнер у педагошкој комуникацији, стручњак који промишља властиту праксу, а постојећа знања интегрише у нова, тим пре што савремена школа већ данас треба постати другачија, јер су и нове генерације младих другачије. Јасно је да се и наставници и ученици међусобно разликују у погледу приступа идентификовању склоности према традиционалном музичком стваралаштву, што се одражава на њихове компетенције из те области, које се, као и многе друге, могу подстицати и развијати на два основна начина:

1. спонтано, у одговарајућим животним условима културног плурализма;
2. плански, организованим педагошким радом у учионици, односно у школи.

То нам указује на потребу планирања и осмишљавања будућих корака који ће нас водити идентификацији интересовања са мотивом организовања потребних радњи за остваривање циљева у сврху подстицања ученика на изучавање традиционалног музичког стваралаштва, кроз наставни план и програм предвиђен за предмет народна традиција у основној школи. У процесу подстицања склоности према традиционалном музичком стваралаштву код ученика, потребна је тачна процена стања у коме се налазимо, стања у коме бисмо желели да будемо и разрада добре стратегије која би нас одвела до жељеног циља.

На основу различитих приступа, у светлу опште потребе да се наставници оспособе за деловање на промоцији и изучавању традиционалног музичког стваралаштва у школи, уочавамо две заједничке карактеристике које у себи садрже могући план за подршку остваривању програма и заштите музичког наслеђа и фолклора.

Прва карактеристика јесте да се програм у оквиру наставног предмета народна традиција инкорпорира у стручно усавршавање наставника за истраживање образовних интересовања из домена традиционалног музичког стваралаштва у форми додатних семинара, курсева, пројеката, планова, радионица и сл. Друга карактеристика је професионални развој наставника на истраживању склоности и образовних интересовања према традиционалном музичком стваралаштву у интеракцији са предметима мултикултуралног образовања у иницијално образовање будућих наставника. Обе карактеристике унапредице би рад наставника и допринеле традиционалном музичком стваралаштву да са својим вредностима кроз школски курикулум заузме своје место у васпитно-образовном процесу школе, омогућујући просветитељској филозофији да преузме главну улогу у образовању и успостављању нових моралних вредности.

Конкретно, идентификација склоности према традиционалном музичком стваралаштву у школи односила би се на припремање ученика за учење у учионици и ван ње, како би се у тој комбинацији остваривали специфични циљеви, који подразумевају неколико међусобно повезаних нивоа исте важности као што су:

- Усвајање знања о традиционалном музичком стваралаштву уопште и о њеном утицају на индивидуално и групно понашање.
- Учење о сопственом традиционалном музичком стваралаштву и стваралаштву других.
- Развој позитивних друштвено-прихватљивих ставова, као што су поштовање културних различитости културног идентитета других.
- Одбацивање дискриминације и нетолеранције.
- Стимулисање активног односа ангажовања на промоцији традиционалног музичког стваралаштва, традиционалних вредности мулти-културног друштва.

- Стицање одговарајућих вештина повезаних са традиционалним музичким стваралаштвом, животом и радом у етно окружењу и мултикултуралном друштву:
 - развој свести о човековој детерминисаности традиционалним музичким стваралаштвом, културом, традицијом, предрасудама истереотипима;
 - оспособљавање за њено препознавање како код себе тако и код других;
 - подстицање отворености за различите перспективе;
 - неговање традиционалног музичког стваралаштва „народних” традиционалних обичаја и вештина.

ЗАКЉУЧАК

Недвосмислено је да традиционално-образовна интересовања врло тешко налазе пут свог остваривања у подручју васпитања и образовања и поред тога ако знамо да је наше друштво мултикултурално.

Говоримо ли о народној традицији као гласнику (промотеру) теорија интеркултурализма, којој припада велика и значајна улога у промовисању дијалога с другима и другачијим, видљива је потреба за критеријима који би у себи садржали димензију превладавања стереотипа и предрасуда у смислу ставова, знања, односа, откривања, интеракција културне свесности кроз избор наставних садржаја у оквиру наставних програма.

Полазећи од начела савремене методичке научности, искуства и интересовања ученика, указали смо на могуће приступе традиционално-образовним интересовањима који омогућавају „...такву наставу која неби била себи циљ [...] ријеч је о узајамном обогаћивању преко разлика, а то се понајприје може постићи само отвореним ставом и познавањем оног другог, прихватајући га, истодобно, као друкчијег и као сличног“ (Rosandić, 2005).

Овај рад је покушај да се укаже на одређене промене школског дискурса (курикулума) које треба да донесу измене у програмирању наставног процеса са посебним освртом на сегменте који се односе на улогу школе у поступку мотивације ученика на изучавање наслеђа.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Adorno, T. (1989). *Estetička teorija*, Beograd, Nolit
- Baba, Homi K. (2004). *Smeštanje kulture*, Beograd, Beogradski krug
- Brown, M. (2007). Educating All Students, Creating Culturally Responsive Teachers, Cllasrooms, Schools, *Intervention in School and Clinic*, Vol. 43, No. 1
- Claude Levi-Strauss, (1958). *Antropologie structurale*, Plon, Paris
- Ђордано, К. (2001). *Ogledi o interkulturalnoj komunikaciji*, Beograd, XX vek
- Ђukić, М. Kostović, S. Ђermanov, J. (2006). Pedagoško-didaktički činioci inter-kulturalnog školskog konteksta, u: Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za inter-kulturno vaspitanje i obrazovanje, Novi Sad, Filozofski fakultet

- Gajić, O. (1999). *Umetnost-moja izabrana stvarnost*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine
- Rosandić, D. (2005). *Hrvatsko školstvo u okruženju politike*, Zagreb: Školska knjiga
- Stein, E. (2002). *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium
- Stolić, A. i Makuljević N. (2006). *Privatni život kod Srba u devetnaestom veku*, Beograd, Klio

Slobodan Balac
Kikinda

IDENTIFICATION OF INCLINATION TOWARDS TRADITION AND TRADITIONAL VALUES

Abstract

The idea for the paper has arisen from the dilemma between tradition and modernity – how to adjust to development not turning one's back to the past. Such a dilemma is a problem demanding a solution in the sense of drawing one's attention to the treated problem issue within folk tradition(s) in order to purposefully contribute to better understanding of the subject matter in educational-up-bringing school system. We point to, explain and search for the facts containing all those segments that drive students' interest in folk traditions and encourage more concrete involvement of traditional musical creativity into school value system. Alarming reports of ethno-linguists, ethnologists, folklorists, ethno-musicologists warning us that many important elements of traditional culture have been disappearing, abandoning practice and the life itself, are one of the decisive reasons for encouraging young people to revitalize tradition, to gain awareness on themselves and their own place in the world of those similar and versatile.

Key words: tradition, interculturalism, identity, education, school, student.

Слободан Балач, Кикинда

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ПРЕДРАСПОЛОЖЕНИЯ К ТРАДИЦИИ И ТРАДИЦИОННЫМ КАЧЕСТВАМ

Резюме

Идея настоящей работы возникла из-за недоумения между традицией и современностью - каким способом приспособиться развитию, а не повернуться спиной к прошлому. Это недоумение является проблемой требующей решения в смысле направления внимания на проблему в рамках народной/народных/ традиции/традиций/ с целью и вкладом в как можно лучшее понимание настоящего учебного предмета в воспитательно-образовательной системе школы. Автор указывает, толкует и ищет факты из которых происходят все те сегменты, которые повышают заинтересованность учеников к изучению народной традиции и более кон-

кретного включения традиционного музыкального творчества в ценностную систему школы. Тревожные информации этно-лингвистов, этнологов, фольклористов, этномузыкологов, которые обращают внимание на исчезновение многих важных элементов традиционной культуры и их исчезновение из практики и из жизни вообще, являются одной из важнейших причин для побуждения молодых людей на обновление традиции, приобретение сознания о себе самом и о своём месте в мире похожих и разных.

Опорные слова: традиция, интеркультуральность, идентитет, образование, школа, ученик

ЗНАЧАЈ ЕКСПЕРИМЕНТА У ЕКОЛОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

У раду се указује на потребу и могуће начине подизања свести ученика основношколске доби према природи, њеној улози и чувању. Пажња је усмерена на могућности савремене наставе, а посебно на значај и улогу експерименталне методе у настави природних наука, као једној од значајних метода наставног рада. Истицањем доприноса експерименталне методе еколошком образовању и васпитању ученика, полази се од указивања на предности употребе експерименталне методе у циљу постизања активног и позитивног односа ученика према природи. Кроз различите врсте експеримената, а посебно тзв. дуготрајне експерименте, ученици су већ у ситуацији да граде активан, хуман и позитиван однос према природи, дају допринос њеном очувању и буду у ситуацији да развијају своју еколошку свест.

Кључне речи: експериментална метода, еколошки експеримент, еколошко образовање и васпитање, еколошка свест, природне науке.

Увод

Једна од улога и дужности савремене школе је да обезбеди еколошко и друштвено образовање и одговорност. У модерној настави природних наука се све више настоји да се, применом разноврсних метода, дође до постојаних, корисних и употребљивих знања. Човек је одавно заинтересован за проучавање природе, али нажалост, бројни су докази да има веома много неодговорног понашања према природи, што се може закључити из чињенице да се данас нерационално користе природна богатства. Вода, ваздух и земља су данас угрожени више него икада, а свест људи о потреби чувања и заштити природе на не баш завидном нивоу. Подизање свести о значају природе и потреби њеног чувања био би први и неопходни корак у циљу спречавања даљег немарног односа према природи и њеним ресурсима. То подразумева бригу, заштиту, очување и љубав према природи, како одраслих, тако и најмлађих.

У том контексту, требало би предузети све неопходне мере како би се еколошка свест код деце и младих развијала још од најранијих дана, укључујући активности предшколских установа, а затим кроз наставне предмете о природи, током основне школе, поклањати сталну пажњу овим садржајима, како би се деца научила да имају правилан однос према природи и свету који их окружује. У овом раду, пажња ће бити усмерена на значај експеримента у настави природних наука, као једном од значајних фактора и доприноса еколошком образовању и васпитању деце основношколске доби.

Савремена настава природе

У савременим наставним токовима већ одавно је наглашена потреба перманентног укључивања појединца (детета, ученика) у свеукупну природну реалност. Кроз природне науке, али и путем еколошког васпитања и образовања, потребно је, и могуће, искуствено образовати и васпитавати ученике да сагледају и уоче значај природе и улогу човека у односу на природу. Савремена настава природе подразумева рад ученика, као и његову, како физичку, тако и менталну, вољну активност у процесу образовања. У настави природе, сваки се ученик третира као целовита личност (Цвјетићанин, 2009). У савременој настави природних наука већ дуже време се наглашава настојање да се, применом разноврсних метода, дође до поузданих и трајних знања.

Савремена настава природних наука жели да максимално активира ученика у процесу образовања, водећи рачуна о учениковим склоностима, афинитетима, мотивацији, способностима и могућностима (Цвјетићанин, 2009: 8). Методе рада у модерној настави природних наука морају бити разноврсне и такве да помогну ученику да оствари свој максимум из обрађиваних садржаја о природи. При одабиру и коришћењу ових метода мора се водити рачуна о рационалности и економичности, али и о томе да таква настава максимално активира децу, тј. ученике. Оваква настава треба да се ослања на претходна ученичка знања и искуства о природи, да их проблемски организује, да се састоји од мноштва ученичких питања, дилема и искустава, како би се допринело развоју различитих облика мишљења код ученика и подстицала радозналост за проучавање природе, развијала способност за разумевање природних појава и његовала потреба за изградњом позитивних ставова према природи.

Наставни час би требало организовати тако да се одабрани садржаји на најлакши и најједноставнији начин приближи ученику, да настава буде динамична, да ученици могу да дискутују, да се договарају, па, чак, и слободно крећу по учионици за време обављања одговарајуће активности. Оваква настава треба да допринесе развоју ученикове личности и индивидуалности. У том контексту, тако схваћена настава природних наука, допринела би смисленом, квалитетном, рецептивном и стваралачком учењу, а механичко учење би било сведено на најмању могућу меру.

Да би се ученици ставили у активан однос према наставном градиву, неопходно је у настави природних наука имплементирати оне методе рада које ће том задатку на најбољи и на најефикаснији начин допринети. Активан однос при

учењу садржаја природних наука и сваралачке способности, ученик најбоље може да покаже кроз презентовање резултата различитих мини пројеката, експеримената, предлагања решења за одређене експерименте, бележење посматраних природних појава и односа у природи (Цвјетићанин, 2009).

Кроз овај рад, пажња је усмерена на посебан значај и улогу *експеримента и експерименталне методе* у изучавању природних наука, као и доприносу оваквог рада целокупном развоју ученика, а посебно доприносу еколошког образовања и васпитања.

Експериментална метода и њен доприносеколошком образовању и васпитању

Експерименталном методом се у највећој мери остварује активност ученика и доприноси развоју самосталности при проучавању и разумевању појава и односа у природи. Експериментална метода, односно метода практичног и лабораторијског рада, је такав начин реализације наставног процеса у коме се знања стичу кроз практичан рад и експериментисање наставника и ученика (Вилотијевић, 1999:271). Из самог назива методе не следи закључак да се она примењује само у радионицама и лабораторијама, већ се може успешно примењивати и на другим местима: школском врту, зоокутку, воћњаку. Ова метода се може применити и у многим другим наставним предметима, док је у природним наукама она неопходна и незаменљива (Вилотијевић, 1999).

Експерименти у настави природних наука су начин да ученици стечена знања практично провере и утврде, а истовремено да формирају вештине да своја знања брзо и лако примењују у животу и као крајњи резултат формирају правилан и позитиван однос према целокупној природи и месту човека у њој.

Желећи да приближе методе експеримента, практичног рада и радионичарске игре са еколошким садржајима, многи аутори објављују радове који се баве овом проблематиком, указујући посебно на значај еколошког експеримента и његовог доприноса укупном развоју ученика и формирању еколошке свести (Кука, 2002, Белам, 2004). Применом методе експеримента знатно се подиже квалитет наставног процеса, то даље доприноси бољем пријему и разумевању садржаја природних наука од стране ученика, а у крајњем, воде ка бољем разумевању природе уопште и формирању правилног односа према њој. У току примене експеримента, ученици су у ситуацији да проверавају биолошке, хемијске и физичке законитости и овладавају одређеним техникама рада. У току експериментисања, ученици су у активном односу, они мере, запажају, упоређују, доносе закључке, проверавају. То је уједно и добар пут ка максималном развоју самосталности и самообразовању ученика.

Важан услов за постизање одговарајућих ефеката примене експерименталне методе је добра припрема самог наставника. Када припрема радне задатке, наставник мора да води рачуна о њиховој дидактичкој функцији, а то значи да добро проучи наставни садржај и да види које образовно-васпитне задатке њиме

треба остварити, а посебно који се задаци могу остварити експерименталним, практичним радом (Gelman, Brenneman, 2004).

Као и друге наставне методе, тако и експериментална метода има и своје несумњиве предности и квалитете, али и одређене слабости, о којима се исто тако мора водити рачуна приликом њене употребе. Уважавајући ову чињеницу, а без намере да се детаљније разматрају и предности и недостаци ове методе, овај рад се бави разматрањем само оних позитивних фактора који се приписују експерименту и указује на несумњиви значај оваквог рада на развој ученика уопште, а посебно у области еколошког образовања и васпитања.

Експеримент у природним наукама као фактор еколошког образовања и васпитања ученика

Веза човека и природе не може се заснивати на угрожавању и искоришћавању природе, јер криза у природи указује и на распад унутрашње природе човека. Еколошко образовање, као саставни део општег васпитања и образовања, тежи развоју еколошких сазнања, уверења, ставова и понашања код деце и одраслих, који ће омогућити схватање човекове егзистенцијалне повезаности са природом (Андевски, 1997: 9).

Како би ученици развили одређене навике и вештине (самоиницијативност, одговорност, вољу за практично деловање), савремена настава природних наука треба да усмерава ученике ка самосталном, активном, очигледном, а у крајњем циљу и стваралачком вођењу учења. Том циљу, у великој мери може допринети управо експеримент, тј. примена експерименталне методе. Уз помоћ и током експеримента, стварају се најбољи услови за самостално вођење учења, при чему се постиже разумевање циљева учења, захтева, који се пред ученика постављају и критеријума вредновања учениковог рада и постигнутих резултата. Кроз примену експеримента у настави природних наука, стварају се оптимални услови за охрабривање ученика да истражују, испитују, проверавају, постављају питања и траже одговоре о природи, сакупљају податке, мере и упоређују, чине квалитативна проматрања и расправљају о откривеном (Цвјетићанин, 2009).

Кроз наставу природних наука, требало би остварити опште наставне циљеве, од којих ће се овде посебно нагласити следећи:

- развијање позитивног става према природи и изучавању природе,
- стицање знања која омогућавају боље разумевање природних појава, па тако и одговарајућег понашања у свакодневном животу,
- вежбање приказивања резултата експеримената (мерења) таблицама и сл (Цвјетићанин, 2009).

Сви ови општи циљеви су истовремено и циљеви, који у основи доприносе развоју еколошке свести деце, тј. ученика и они, заједно са начелима еколошког образовања доприносе успешности еколошког образовања. У нека од најзначајнијих начела успешног еколошког образовања, могу се убројати следећа:

начело праћења и подстицања дечјег развоја, начело усклађености са узрасним и индивидуалним карактеристикама деце и начело активности и животности (Радојковић, 2006: 6).

Свест о потреби еколошког образовања деце и младих, у последње време добија на интензитету, а еколошке идеје доживљавају приметан развој. Међутим, и поред тога, постоје многобројне препереке и резултати са којима се не може бити задовољан. Из тог разлога, на овом настојању не треба стати, него још више мобилисати све снаге и расположива средства у циљу што бољег еколошког образовања и васпитања ученика, а том циљу, велики допринос управо могу и треба да дају природне науке, кроз садржаје, методе, облике и средства, који ће и ученицима бити занимљиви и путем којих ће се тај циљ на најбољи начин остварити.

У прилог тврдњи, да и поред уочљиве тенденције у развоју позитивне еколошке свести, уопште човека, а посебно деце и младих, постоје и учени проблеми, говори и констатација да се светска јавност већ дужи низ година бави питањем екологије. Разне организације, форуми и установе, удружили су се у борби за допринос очувању живота на планети, која је услов свеопштег опстанка. Упркос томе, сведоци смо да ове акције нису уродиле жељеним резултатима (Радојковић, 2006: 5). Захваљујући развоју науке, технике и технологије, човек данас све ефикасније користи природу, али постоји опасност од човекове погрешне тежње да природом неограничено господари. Утолико пре што је човек само део природе, а никако њен неприкосновени господар.

Развој еколошког мишљења и еколошке свести ученика основношколске доби, кроз садржаје, методе и средства природних наука, био би основ и пут поштовања света природе, не само зато што је она неопходна за постојање човека, већ и из разлога, што и сама природа има право на сопствено постојање и опстојање. У том смислу, савремена настава природних наука, а посебно поједине наставне методе у таквој настави, попут експерименталне, могу дати значајан допринос. Деца, тј. ученици, треба да схвате да су само делић света природе (не изван или изнад ње), а на тај начин ће истовремено схватити и значај заштите свега живог у том свету (Томић, 1994: 3). Када се овај циљ испуни, онда се може говорити о успешној настави природних наука и њеном доприносу развоју дечјег, ученика уопште, а у склопу тога и развијеној еколошкој свести, еколошкој образованости и еколошком васпитању.

О значају експеримента се много писало, а такав тренд се и даље примењује. Савремени педагози, биолози, хемичари, физичари, доктори, научници, све више говоре о посебној врсти експеримента, управо намењених ученицима разредне наставе, а то су тзв. *еколошки експерименти*.

Примена експеримента у различитим облицима наставног рада

Наставни процес подразумева различите облике активности наставника и ученика, у оквиру којих се стичу одређена знања, вештине и навике, односно

остварују утврђени образовно-васпитни циљеви и задаци. Лабораторијско-експериментална метода се може применити и реализовати у различитим облицима рада, као што су: фронтални, групни, рад у паровима, индивидуални рад (Вилотијевић, 1999). Без намере да се детаљније разматра сваки од наведених облика рада, овом приликом ће се само напоменути да сваки од наведених облика има и своје место и значај, али и извесна ограничења. Оно што важи за сваки, овде наведени облик рада је, да се експериментална метода може изводити са природним материјалом и путем неговања и гајења биљака и животиња. Метода ученичких експеримената се може користити при извођењу краткотрајних и дуготрајних експеримената.

Краткотрајни експерименти се могу изводити на почетку или у току часа, када се обично примењује групни облик рада или рад у пару. У овакве експерименте спадају: ширење тела при загревању, прелазак воде из течног у гасовито стање, и из чврстог у течно стање, растворљивост супстанци, привлачење и одбијање електрицитета, простирање звука, преламање светлости – дуга, кретање – промена положаја у простору и времену и сл.

Дуготрајни експерименти захтевају одговарајући, планирани наставни процес, организовање систематских посматрања, утврђивање принципа вођења документације и сл. У ову групу експеримента спадају: праћење развоја биљака у различитим условима, утицај воде на раст и развој биљака, како вода и минералне материје стижу до осталих биљних органа, утицај светлости на раст биљака, разградљивост различитих материјала и сл.

Припрема експеримента обухвата: методско припремање експеримента и техничко припремање експеримента. При одабиру експеримента наставник мора да води рачуна о томе да експеримент буде: методски добар, методски исправан и методски нужан (Кука, 2002). Техничка припрема експеримента састоји се, између осталог, и из провере исправности апарата, припреме стола, постављања апаратуре и свих помоћних и неопходних средстава.

Основна фаза у коришћењу експеримента јесте само његово извођење. У овој фази, наставник треба да обилази све ученике и прати њихов рад, да их усмерава, координира и благовремено пружа помоћ, наводећи их на правилно посматрање и закључивање. Осим тога, наставник, од ученика треба да тражи тачност у раду, стално побољшање квалитета рада и извођење експеримента до краја. Уколико се догоди да експеримент не успе, и поред свих потребних и обављених припремних радњи, потребно га је поновити, уз допунска образложења.

По завршетку радова, закључци и резултати се подвргавају заједничкој анализи. Добијене резултате, до којих се дошло у току експеримента, саопштавају сви ученици или представници група, записивањем на табли или усменим излагањем. Завршно излагање наставника мора да буде добро припремљено, јасно и да се надовезује на чињенице које су ученицима познате. Дискусија треба да буде жива и да води ка постављеном циљу.

Пре него што се дају неки примери експеримената са децом основношколске доби, потребно је указати на неке до сада познате еколошке експерименте, који су већ нашли своју примену, а неки од њих су познати под називима: Доста више киселе кише, Може ли се сачувати грудва снега?, Може ли се опрати вода?, Јаја на око печена на сунцу, Правим брзу лимунаду (вода је растварач) и сл.

Овакви и слични експерименти буде жељу ученика основне школе за конкретним упознавањем, разумевањем, оплемењивањем и чувањем целокупне природе, у којој је човек тек само један њен део.

Примери експеримената

1. Пример – краткорочни експеримент: Лава у чаши

Демонстрациони експеримент који открива разлике у густини и тежини течности и растворљивости супстанци. За извођење овог експеримента потребно је припремити једну стаклену, провидну чашу, једну четвртину шоље биљног уља, кухињску со или шумеће таблете, воду и прехранбене боје. Потребно је напунити чашу до $\frac{3}{4}$ запремине водом, затим додати мало прехранбене боје (најбоље црвене да личи на лаву) и полако долити уље. Може се приметити да уље остаје на површини воде. Усути кашику соли (или шумећу таблету) и посматрати како се межурићи „лаве“ крећу горе – доле (<http://www.sciencebob.com/experiments/lavacup.php>).

На основу овог експеримента могуће је стећи знања о томе да је уље лакше од воде и да се у води не раствара, док је со тежа од уља и тоне у доње слојеве повлачећи и мало уља у воду, међутим со се у води раствара, а уље одлази на површину. Као и уље, на пример ни нафта се не раствара у води и услед изливања у реке, мора или океане може да нанесе велике штете по водене екосистеме и живи свет у њима.

2. Пример – дугорочни експеримент: Може ли семе клијати ако се залива течностима које нису вода?

Интересантан пример пројекта за четврти разред основне школе је да открију да ли ће семена клијати уколико се заливају течностима као што су млеко, воћни сок и сирће. За овај експеримент потребно је припремити три мале саксије, земљу, семена траве или пасуља, млеко, воћни сок, сирће, налепнице и фломастере.

Прво је потребно обележити прву саксију налепницом на којој је исписано „млеко“, другу обележити налепницом „воћни сок“ и трећу, налепницом „сирће“, напунити саксије земљом, затим у сваку посејати по 4 до 5 семена на дубину око 2cm. Ставити све саксије на сунчано место (прозор), тако да све добијају једнаку количину светла. Сваку саксију заливати сваки други дан течношћу којом је обележена, све док се у некој од њих (или у неколико) не појави млада

биљка. Забележити запажања (<http://www.easy-kids-science-experiments.com/fourth-grade-science-projects.html>).

Циљ ове активности је испитивање позитивног или негативног утицаја различитих течности на семена и земљиште, стицање знања о томе да ли киселине (сирће) могу оштетити семе, да ли млеко може поспешити развој буђи, и да ли ове супстанце могу загадити земљиште.

Закључак

Данас сваки човек може да примети да је планета на којој живимо све више загађена, опште стање природе и природних ресурса се нагло погоршава. Све је више загађивача и по живот штетних материја у ваздуху, води, земљи, дакле свуда око нас. Из те чињенице, између осталог, проистиче и изузетно снажно подвучена мисао и став о неопходним корацима које је хитно потребно предузети, како би се планета очувала. У том контексту, настава природних наука, а посебно оне методе које подстичу ученике на активност, стваралаштво и допринос укупном развоју ученика, треба да нађу већу примену у настави. Еколошки садржаји, као и примена експерименталне методе у настави природних наука, са ученицима основношколске доби, су један од могућих путева у обезбеђивању квалитетног, употребљивог знања, како би ученици усвојили правилан однос према целокупној природи, достигли потребан ниво еколошког образовања и васпитања и формирали позитивну еколошку свест.

У раду су дати неки примери еколошких експеримената, с намером да се укаже на њихов значај и допринос развоју еколошке свести ученика, тј. развоју свести основношколске деце о потреби заштите и очувања природе. У позитивној еколошкој свести људи и добром еколошком васпитању налази се будућност наше планете.

Литература

- Андевски, М. (2004): *Еколошко образовање*, Ужице; Учитељски факултет
 Белам, Д. (2004): *101 начин да спасемо земљу*, Београд; Одисеја
 Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика*, трећи део, Београд; ЗЗУИНС; Београд; Учитељски факултет
 Gelman, R., Brenneman, K. (2004). *Science learning pathways for young children*, Early Childhood Research Quarterly, Issue 19, 150-158.
 Кука, М. (2002): *Значај експерименталне методе у природним наукама*, Београд; Јанус
 Радојковић, Д. (2006): *Збирка еколошких активности*, Нови Сад; Тампограф
 Томић, И. (1994): *Чувари природе*, Београд; ЗЗУИНС

Цвјетићанин, С. (2009): *Методика наставе познавања природе 1*, Сомбор; Педагошки факултет

Цвјетићанин, С. (2009): *Методика наставе познавања природе 2*, Сомбор; Педагошки факултет

<http://www.sciencebob.com/experiments/lavacup.php>, преузето 16.децембра 2011.

<http://www.easy-kids-science-experiments.com/fourth-grade-science-projects.html>, преузето 16.децембра 2011.

Miona Bogosavljević – Šijakov

Prof Dr Stanko Cvjetičanin

Sombor

THE IMPORTANCE OF EXPERIMENT IN ECOLOGICAL EDUCATION AND UPBRINGING OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

The paper points to the need and possible ways of raising primary school pupils' awareness on the importance of nature, its role and protection. Attention is paid to possibilities of contemporary school and special emphasis is put on the importance and the role of experimental method in science teaching, as one of more significant teaching methods. Emphasizing the contribution of experimental method to ecological education and upbringing of pupils, the advantages of using experimental method aiming at and reaching active and positive attitude of a pupil towards nature have been stated in the paper. Through various types of experiment, especially according to the so called long-term experiments, the pupils are already in a position to build active, humane and positive attitude towards nature, to give their contribution to its preservation and to be in a situation to develop their own environmental awareness.

Key words: experimental method, ecological experiment, ecological education and upbringing, environmental awareness, sciences.

Миона Богосављевић-Шијаков Д-р Станко Цвјетићанин Сомбор

ЗНАЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ УЧЕНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей работе авторы указывают на необходимость и возможные способы повышения сознания учеников начальной школы о природе, её роли и сохранении. Основное внимание направлено на возможности современного процесса обучения, а в особенности на значение ; и роль экспериментального метода в процессе обучения естественным наукам, как

одного из важнейших методов учебной работы. Подчёркивая вклад экспериментального метода в экологическое образование и воспитание учеников, авторы исходят из указания на преимущества применения экспериментального метода с целью достижения активного и положительного отношения учеников к природе. Через разные формы экспериментов, а в особенности через так называемые продолжительные эксперименты, ученики уже находятся в ситуации создавать активное! гуманное и положительное отношение к природе, вносить вклад в её сохранение и быть в положении развивать своё экологическое сознание.

Опорные слова: экспериментальный метод, экологический опыт, экологическое образование и воспитание, экологическое сознание, природные/естественные науки

Олгица Пушић, педагог
ПУ „Радосно детињство“
Нови Сад

UDK 371.3:502/504
UDK 371.015:502/504
Стручни чланак
Примљен: 19. III 2012
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, p. 105–117.

УЛОГА СТРУЧНОГ САРАДНИКА ПЕДАГОГА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОЈЕКТА „РЕЦИКЛАЖА“

Резиме

Улога педагога у многоме је одређена хуманистичко – развојном концепцијом предшколског васпитања и образовања.

Послови и задаци педагога дефинисани су на неколико нивоа: у односу на дете, васпитаче, породицу и друштвену средину.

За квалитетно обављање свих послова педагога од непроцењиве је важности његово континуирано стручно усавршавање. Интердисциплинарни приступ и тимски рад су незаобилазни предуслови за унапређивање васпитно-образовног рада у Предшколској установи.

Пројекат „Рециклажа“ који је реализован у вртићу „Палчица“, П.У. „Радосно детињство“, Нови Сад, један је од могућих начина унапређивања васпитно - образовног рада. Овај и њему слични пројекти, пружају могућност интеграције различитих послова предвиђених Стручним упутством за рад стручних сарадника на унапређивању васпитно-образовног рада.

На основу евалуације пројекта од стране васпитача и медицинских сестара може се закључити да су вишеструке добити за све учеснике васпитно-образовног процеса – децу, васпитаче, породицу.

Кључне речи: улога педагога, пројекат у предшколској установи, унапређивање васпитно-образовног рада

УВОД

Улога педагога у многоме је одређена хуманистичко – развојном концепцијом предшколског васпитања и образовања.

Послови и задаци педагога дефинисани су на неколико нивоа: у односу на дете, васпитаче, породицу и друштвену средину.

У односу на дете, примарни задатак педагога је подизање квалитета „живота у вртићу“ у складу са дететовим развојним и актуелним потребама.

У односу на васпитаче, основни задатак је подршка и стручна помоћ у остваривању васпитно-образовног процеса, као и усмеравање васпитача у личном професионалном развоју.

У односу на родитеље, основни задатак је да даје стручну подршку одговорном родитељству и доприноси јачању партнерских односа предшколске установе и породице.

Примарни задатак у односу на друштвену средину је да допринесе богаћењу дечјег искуства и да афирмише друштвену средину као значајан фактор васпитања и образовања деце предшколског узраста.

За квалитетно обављање свих послова педагога од непроцењиве је важности његово континуирано стручно усавршавање. Интердисциплинарни приступ и тимски рад су незаобилазни предуслови за унапређивање васпитно-образовног рада у Предшколској установи.

Законом о основама система образовања и васпитања и Законом о предшколском васпитању и образовању одређени су задаци стручног сарадника педагога. Његов задатак је да својим компетенцијама, саветодавним и другим облицима рада унапређује образовно-васпитни рад и пружа стручну помоћ деци, родитељима, односно старатељима и васпитачима, по питањима од значаја за васпитање и образовање.

Циљ, задаци и структура послова које обавља стручни сарадник педагог у предшколској установи ближе су одређени Стручним упутством за рад стручних сарадника на унапређивању васпитно-образовног рада у предшколској установи Министарства просвете.

Основни циљ је да, на основу савремених теоријских и практичних сазнања о детету, утиче на стварање услова и подстицање развоја деце предшколског узраста.

Задаци стручног сарадника, који произилазе из овог циља, су да:

- Креира програме рада са децом у складу са циљевима и задацима програма васпитно-образовног рада.
- Делује на стварање повољне климе за развој деце.
- Подстиче интеракцијски однос између деце и одраслих и социо-емоционални развој деце.
- Осмишљава систем подстицајних активности.
- Учествује у сарадњи предшколске установе и породице у васпитању деце.
- Стручним усавршавањем васпитача и медицинских сестара утиче на унапређивање васпитно-образовног рада.
- Истраживачким радом учествује у унапређивању делатности предшколског васпитања и образовања.

У складу са Стручним упутством за рад стручних сарадника на унапређивању васпитно-образовног рада у предшколској установи, послови стручног сарадника педагога у предшколској установи распоређени су у оквиру следећих области:

1. Програмирање и планирање
2. Рад на стварању оптималних услова за психо-физички развој деце и васпитно-образовни рад
3. Организација васпитно-образовног рада
4. Педагошко-инструктивни рад – рад на унапређивању васпитно-образовне праксе
5. Праћење остваривања програма неге и васпитно-образовног рада
6. Стручно усавршавање
7. Сарадња са породицом
8. Педагошка документација

УЛОГА СТРУЧНОГ САРАДНИКА ПЕДАГОГА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОЈЕКТА „РЕЦИКЛАЖА“

Пројекат „Рециклажа“ реализован је у вртићу „Палчица“, П.У. „Радосно детињство“, Нови Сад, у две фазе. У првој фази је реализован у оквиру једне старије васпитне групе. Касније, у другој фази, у пројекат су се укључиле и све остале васпитне групе у вртићу.

Кроз овај пројекат прожимају се послови стручног сарадника педагога из свих осам области предвиђених Стручним упутством за рад стручних сарадника.

1. ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ

1.1. Учешће у планирању и осмишљавању васпитно-образовних активности

У првој фази пројекта, кроз разговор са васпитачима о планираним еколошким активностима, васпитачима је предложено да пођу од појма рециклаже који би био прва степенница упознавања деце са овом проблематиком јер се кроз њега прожимају откривачке, радне, здравствено-хигијенске, активности које доприносе моралном васпитању, говорне и ликовне активности.

У планирању васпитно – образовних активности, најпре смо пошли од постојећих знања деце о појму рециклажа. Са децом су реализоване активности које су имале за циљ да се утврди шта деца подразумевају под овим појмом.

На питање шта је рециклажа, деца су давала различите одговоре. Већина деце је била упозната са термином рециклажа и под њим су подразумевала разврставање и одлагање отпада. Обзиром да појам рециклаже има много шире значење, испланиране су активности са циљем **проширивања знања о појму рециклаже у функцији заштите животне средине.**

На основу овог циља, поставили смо следеће задатке:

- Рад на стицању еколошке културе путем сагледавања начина на који се људи ослобађају отпада, испитивања где и како се одлаже отпад у њиховом окружењу.
- Сакупљање и разврставање амбалажног отпада уз активно учешће породице ради заједничког утицаја на развијање еколошког мишљења код деце.
- Откривање различитих могућности коришћења амбалажног отпада.

На основу искустава у оквиру прве фазе пројекта, који је реализован у једној васпитној групи, испланиран је начин укључивања осталих васпитних група и одабир активности и њихово структурирање у односу на узраст деце чиме почиње друга фаза.

1.2. Пружање стручне помоћи васпитачима у планирању сарадње са породицом

Реализација и прве и друге фазе пројекта подразумевала је активно укључивање родитеља. Пружена је стручна помоћ васпитачима у планирању сарадње са породицом. План је предвиђао активности везане за информисање и укључивање породице, на почетку, током и по завршетку пројекта.

2. РАД НА СТВАРАЊУ ОПИТМАЛНИХ УСЛОВА ЗА ПСИХО-ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД

2.1. Сугерисање начина за прикупљање и коришћење педагошки необликованог материјала

У првој фази пројекта васпитачи старије групе су реализовали активности које су имале за циљ да се деца ближе упознају са појмом „рециклажа“ и отпадним материјалима који могу да се рециклирају и поново користе.

Васпитачима је сугерисано да, након ових активности, предложи деци да се у њиховој групи организује мини пројекат „Рециклажа“.

Један од задатака, био је да се деца подстакну на размишљање шта од отпадног материјала може да се скупи у вртићу, а шта код куће. У складу са тим, кутије за разврставање и прикупљање материјала, које су деца претходно декорисала и обележила, постављене су у радној соби и испред собе. У кутије које су у радној соби деца су одлагала отпадни материјал прикупљен у вртићу, а испред собе су одлагала материјал који су доносила од куће.

Кутије су биле постављене на столице како би ознаке, на основу којих су деца разврставала отпадни материјал, биле видљиве, а саме кутије биле доступне деци.

Васпитачима је сугерисано да током активности по самосталном избору деце, ови материјали буду доступни деци, чиме би им се пружила могућност да прикупљени материјал користе у овим активностима.

У договору са васпитачима испланиране су ликовне активности у којима ће се користити педагошки необликован материјал за израду групног рада. Васпитачи су изабрали обраду приче Душана Радовића „Крокодокодил“ као мотивацију за израду групног рада: крокодил од амбалажног материјала. Крокодил се састојао од пет делова. Деца су, по групама, израђивала главу, тело (из три дела) и реп користећи при томе различите ликовне технике.

Предложено је да се посебна пажња посвети разговору о текстури коже крокодила, како би се деца подстакла да користе различите врсте прикупљеног материјала у планираним ликовним активностима.

2.2. Давање идеја за израду дидактичког материјала од амбалажног материјала

Обзиром на то да су се током друге фазе пројекта родитељи и деца посебно ангажовали, прикупљена је велика количина амбалажног материјала.

Размишљајући о начинима на који се прикупљен материјал може искористити, а са циљем да се еколошке активности реализују и у наредном периоду, у сарадњи са педагогом Тајаном Дивилд осмишљен је дидактички материјал „Нађи пара“.

Тактилна дидактичка игра подразумева постојање парних слика/предмета, који су залепљени на картончиће (два мања пластична чепа, два плутана чепа, два парчета ребрастог картона....) Половина парних слика/предмета се ставља у кутију са малим отвором где дете може да провуче руку, а половина остаје на столу. Свако дете узима по једну сличицу/предмет са стола, погледа је, опипа, а затим тражи пара у кутији, опипавајући.

Васпитачима средње васпитне групе је понуђено да са децом реализују активности у којима ће деца, уз помоћ васпитача и стручних сарадника, израдити дидактички материјал користећи прикупљени амбалажни материјал.

Из мноштва прикупљеног материјала треба издвојити парове, а затим их залепити на исечене картончиће (индивидуални облик рада). У другој фази деца осликавају кутију (групни облик рада).

Значај ове игре препознаје се у прожимању различитих врста активности: ликовних, откривачких, перцептивних...

2.3. Учешће у раду на естетском и педагошком обликовању просторија

У другој фази пројекта, у којој су биле укључене све групе и вртићу, акценат је био на коришћењу прикупљеног материјала за естетско и педагошко обликовање просторија.

Обзиром на интересовање васпитача и медицинских сестара да се сличан пројекат реализује и у другим васпитним групама, на састанку Тима вртића је

предложено да се за новогодишњу декорацију користе украси које ће деца правити користећи отпадни материјал.

На основу договора са васпитачима, израђен је табеларни распоред активности за све васпитаче и медицинске сестре у вртићу. Распоред је подразумевао задужења везана за декорисање и обележавање кутије за прикупљање одређене врсте отпадног материјала, као и за планирање и реализацију ликовних активности у којима ће се израђивати елементи за новогодишњу декорацију радних соба и ходника вртића.

Васпитачима и медицинским сестрама су дате сугестије у вези одабира материјала који ће бити безбедни за манипулисање и прилагођени узрасту деце.

3. ОРГАНИЗАЦИЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

3.1. Давање идеја за разноврсно организовање васпитно-образовног рада – сарадња више група

У другој фази пројекта, у изради кутија за прикупљање амбалажног материјала, учествовала су деца из свих васпитних група, а у прикупљању материјала родитељи из свих васпитних група. Сходно томе, наметнула се идеја о сарадњи две или више група на изради новогодишње декорације.

Обзиром на то да су у пројекат биле укључене четири јаслене групе (две млађе и две старије), у којима је сужена могућност избора отпадног материјала и ликовних активности, предложена је сарадња више група на изради новогодишњих украса. Предложена је сарадња јаслених васпитних група и припремних предшколских група, којих је такође било четири. Са децом из припремне предшколске групе реализоване су активности у којима су деца секла одређене елементе од амбалажног материјала, а затим су у заједничким активностима са децом из јаслене групе осликавала те елементе и правила украсе.

Тakoђе је васпитачима сугерисано да се у свакој од три млађе васпитне групе реализују ликовне активности у којима ће деца правити украсе за јелку коју ће касније заједнички окитити. По истом принципу су заједнички окитила јелку и деца из три средње васпитне групе.

Васпитачима четири старије васпитне групе је предложено да се реализују активности у којима ће две групе деце правити јелку од амбалажног материјала, а у две групе правити украсе за те јелке.

4. ПЕДАГОШКО-ИНСТРУКТИВНИ РАД – РАД НА УНАПРЕЂИВАЊУ В-О ПРАКСЕ

4.1. Пружање помоћи васпитачима за реализацију еколошких активности

У току трајања обе фазе пројекта, континуирано је пружана помоћ васпитачима за реализацију еколошких активности. Васпитачима је указано на значај праћења интересовања деце. На тој основи су постављани циљеви и задаци и бирани садржаји.

Полазећи од успешности прве фазе пројекта, када је „Рециклажа“ била реализована у једној, старијој васпитној групи, код неких васпитача је препозната склоност да се постављени циљеви, задаци и одабрани садржаји преузму и примене у њиховој васпитној групи. Васпитачима је у тој ситуацији указано на значај процене нивоа групе и прилагођавања захтева који се пред децу постављају њиховим специфичностима.

На основу проучавања стручне литературе и искустава и активности које су реализоване у „Еколошким вртићима“, васпитачима су предложене активности које су примерене узрасту деце и условима у вртићу. Тачније, активности које су предложене у постојећим збиркама активности су анализирани и прилагођаване узрасту деце, њиховим интересовањима и условима у вртићу.

4.2. Сачињавање протокола за праћење активности у овом пројекту

За потребе праћења активности, сачињен је *протокол за праћење активности по самосталном избору деце*. Први део протокола се односи на праћење рада васпитача (на који начин је структурирана средина, доступност материјала, врста и количина понуђеног материјала). Други део протокола се односи на активност деце (да ли користе понуђени материјал у игри, коју врсту материјала користе, у којим играма користе понуђени материјал).

4.3. Уопштавање искустава из педагошке праксе, израда презентације и учешће на стручним сусретима

Уопштавањем искустава прве фазе пројекта, заједничким радом стручног сарадника педагога и васпитача, сачињена је презентација, у којој су, корак по корак, представљене све фазе пројекта. Полазећи од циља и задатака који су на почетку постављени, преко описа свих активности које су доприносиле реализацији постављеног циља, закључно са тешкоћама на које смо наилазили и добитима за све учеснике васпитно-образовног процеса, искуства на овом пројекту су уобличена у писани рад, на основу којег је направљена power point презентација.

Аплицирано је за учешће на Стручним скуповима „Васпитачи васпитачима“ и рад је уврштен у програм XVI Пролећних стручних сусрета „васпитачи – васпитачима“.

5. ПРАЋЕЊЕ ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА НЕГЕ И В-О РАДА

5.1. Праћење васпитно-образовних активности са циљем стицања увида у реализацију планираних активности у оквиру мини пројекта „рециклажа“

Током обе фазе пројекта праћене су и усмерене активности и активности по самосталном избору деце. Праћење се односило на опсервацију понашања деце и рада васпитача.

У току усмерених активности праћени су начини мотивисања деце, однос деце према понуђеним садржајима, степен учешћа и ангажованости деце.

У току активности по самосталном избору деце, праћена је доступност и врста понуђеног материјала, заступљеност отпадног материјала у дечијој игри.

У сврху праћења ових активности, коришћени су инструменти: *Протокол за праћење усмерених активности* (Вујков, Дивилд), који је преузет у целини, *Чек листа за праћење рада васпитача (педагошки и психолошки аспекти)* (Вујков, Дивилд), која је ревидирана и *Протокол за праћење активности по самосталном избору деце* који је израђен за потребе овог пројекта.

На основу праћења усмерених активности, може се закључити да су деца најчешће била веома мотивисана, а васпитачи су то чинили помоћу приче и стварањем доживљаја (вођена фантазија). Као резултат тога, деца су радо прихватала активности и у њима активно учествовала.

На основу праћења активности по самосталном избору деце, може се закључити да су васпитачи на различите начине структурирали средину, односно отпадни материјал се налазио на различитим местима у радним собама (на поду – доступно деци, на полици – видљиво, али недоступно без помоћи васпитача и у кутијама, поред улазних врата – доступно, али није уочљиво). Уочено је да су деца којој је материјал био доступнији, чешће користила исти без обзира на врсту понуђеног материјала. Примећено је да су деца отпадни материјал највише користила у конструкторским играма, као и у играма маште и улога.

5.2. Праћење вођења педагошке документације васпитача и медицинских сестара

Приликом праћења вођења педагошке документације васпитача, посебно је анализирана повезаност етапних, недељних и дневних планова рада, са акцентом на активности из области социо – емоционалног и духовног развоја – еколошке активности.

6. СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

6.1. Проучавање литературе из области еколошког васпитања и образовања

Током трајања пројекта проучавана је литература из области еколошког васпитања и образовања како би се што јасније сагледали циљеви васпитања и образовања за заштиту животне средине и како би се препознале активности у које се могу „уткати“ еколошки садржаји.

Посебно су анализиране збирке еколошких и ликовних активности које су послужиле у неким ситуацијама као инспирација, а у другим као модел који је, у већој или мањој мери, примењив у постојећим условима. Анализа збирке еколошких активности рађена је са циљем да се одаберу оне које ће се, у сарадњи са васпитачима, прилагодити деци и условима у вртићу. У збиркама ликовних активности препознате су и одабране оне које могу бити у функцији реализације еколошких садржаја.

За потребе реализације овог пројекта, посебно су проучавана како публикована тако и на интернету доступна искуства Еколошких вртића код нас и у свету.

У обе фазе пројекта васпитачи су упућивани на проучавање доступне литературе.

6.2. Учешће на стручним сусретима „Васпитачи - васпитачима“

У периоду од 17 – 20. марта 2011, у Кладову су били организовани Стручни сусрети „Васпитачи – васпитачима“ на којима је презентован овај рад са насловом „Рециклажа, когнитивни развој - откривачке активности“

Рад су на стручном скупу презентовали васпитачи и стручни сарадник педагог. Учесницима су, након презентације, подељени евалуациони листићи, који су имали тростепену нумеричку скалу (*процена успешности презентације и презентера*) и питања отвореног типа (*допало ми се...није ми се допало...*) Презентација је оцењена високим оценама. За потребе овог рада је значајно истаћи да су се као фреквентни одговори, у питањима отвореног типа, појавили они који су истicali да се кроз презентован рад види сарадња васпитача и стручног сарадника, која је препозната као значајна јер је допринела квалитету рада.

6.3. Припрема, организација и учешће на састанцима Тима вртића и састанцима Стручних актива васпитача, састанку Стручног актива стручних сарадника

Након позитивних искустава у првој фази пројекта, васпитачи и медицинске сестре васпитачи били су заинтересовани да се у предстојећем периоду реализује сличан пројекат на нивоу целог вртића. На састанку тима вртића, на ком

су учествовали сви васпитачи и медицинске сестре васпитачи, предложено је да се новогодишња декорација вртића изради употребом отпадног материјала.

Сачињен је табеларни распоред активности за све васпитаче и медицинске сестре у вртићу, који је подразумевао задужења везана за декорисање и обележавање кутије за прикупљање отпадног материјала, као и за планирање и реализацију ликовних активности у којима ће се израђивати одређени елементи за новогодишњу декорацију.

Васпитачима и медицинским сестрама су дате сугестије у вези одабира материјала који ће бити прилагођени узрасту деце.

Након повратка са Стручних сусрета „Васпитачи васпитачима“, припремљен је Стручни актив васпитача на коме је у сарадњи са васпитачима презентован рад „Рециклажа, когнитивни развој – откривачке активности“. За потребе Стручног актива су анализирани радови других предшколских установа који су били презентовани на Стручним сусретима, а који имају сличну тематику, а затим су презентовани њихови сижеи као примери добре праксе.

Рад „Рециклажа, когнитивни развој – откривачке активности“ је презентован и на Стручном активу стручних сарадника. За потребе овог актива постојећа power point презентација је промењена, односно прилагођена. За потребе Стручних сусрета „Васпитачи – васпитачима“ пројекат је презентован из угла васпитача, док је на активу пројекат презентован из угла стручног сарадника педагога.

По завршетку пројекта, организован је састанак Тима вртића са циљем да се евалуира пројекат. Васпитачи су оцењивали успешност пројекта која се односила на процену добробити за све учеснике васпитно – образовног процеса – децу, васпитаче и породицу.

7. САРАДЊА СА ПОРОДИЦОМ

7.1. Израда материјала за ПЕ– ПСИ кутак за родитеље

У току друге фазе пројекта израђен је материјал за ПЕ – ПСИ кутак за родитеље са темом „Екологија је свуда око нас“.

Материјал је осмишљен са циљем да укаже на значај еколошког васпитања као и на могућности да се у оквиру породичног васпитања организују еколошке активности са децом. Родитељима су дати предлози еколошких активности које се могу организовати код куће.

7.2. Осмишљавање начина укључивања родитеља у мини пројекат „Рециклажа“

У сарадњи са васпитачима, испланиран је начин укључивања породице у овај пројекат. Васпитачима је предложено да укључивање породице буде на релацијама: дете – родитељ, васпитач – родитељ. Договорено је да се, ради боље информисаности родитеља, израде лифлети и информативни плакати.

7.3. Учешће на конкурс „Најлепша јелка“

Родитељи из старије васпитне групе су дали предлог да се фотографија јелке израђене од отпадног материјала пошаље на конкурс за „Најлепшу јелку“.

Фотографија је послата на конкурс. На конкурс је јелка добила специјалну награду која је подразумевала позоришну представу за сву децу из вртића.

Улога педагога се огледала у аплицирању на конкурс и организовању позоришне представе за децу.

8. ПЕДАГОШКА ДОКУМЕНТАЦИЈА

8.1. Вођење личне документације

Континуирано је вођена документација о раду педагога. У Дневнику рада стручног сарадника у предшколској установи, месечним и недељним плановима, предвиђени су задаци и садржаји, којима су дефинисани послови и улога стручног сарадника педагога у пројекту „Рециклажа“.

Током трајања пројекта, такође је вођен и приправнички дневник.

У документацији о раду педагога налазе се испуњене чек листе и протоколи којима су праћене усмерене активности и активности по самосталном избору деце. Такође, у документацији постоје и дневни редови, материјали и записници са састанка Стручног актива васпитача, и састанака Тимова вртића.

8.2. Прављење фото документације

Током трајања обе фазе пројекта, фотографисане су активности које су реализоване и сачињена је богата фотодокументација. Такође су фотографисани и производи дечијег ликовног стваралаштва који су настајали током трајања пројекта.

Фотографије и power point презентација су саставни део документације о раду педагога.

8.3. Припрема садржаја за летопис педагошке јединице

Из постојеће фотодокументације, одабране су фотографије и сачињен је материјал за летопис Педагошке јединице. Материјал је, поред фотографија, садржао и кратак опис пројекта који је реализован у вртићу.

ЗАКЉУЧЦИ

Пројекат „Рециклажа“, који је реализован у вртићу „Палчица“, П.У. „Радосно детињство“, Нови Сад, један је од могућих начина унапређивања васпитно - образовног рада. Овај и њему слични пројекти, пружају могућност интеграције

различитих послова предвиђених Стручним упутством за рад стручних сарадника на унапређивању васпитно-образовног рада.

На основу евалуације пројекта од стране васпитача и медицинских сестара, може се закључити да су вишеструке добити за све учеснике васпитно-образовног процеса - за децу (стицање нових сазнања уз висок степен личног ангажовања, проширивање садржаја појма рециклажа, развијање међусобне сарадње), васпитаче (стицање нових информација о деци и родитељима, идеје за унапређивање сарадње са породицом, идеје за организовање различитих активности у свом даљем раду, проширивање сарадње са стручним сарадницима – тимски рад) и родитеље (задовољство својим укључивањем у активности и рад вртића, задовољство због давања идеја за заједничке активности родитељ-дете код куће).

Olgica Pušić

Novi Sad

THE ROLE OF A PEDAGOGUE IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT "RECYCLING"

Abstract

The role of a pedagogue is significantly determined by humanistic-developmental concept of preschool upbringing and education.

The job and the tasks of a pedagogue are defined at several levels: in regard to a child, preschool teachers, family and social setting.

Permanent professional improvement of a pedagogue is crucial for his/her qualitative work. Interdisciplinary approach and team work are undisputable and ever-present preconditions for improvement of upbringing and educational work in a preschool institution.

The project "Recycling" realized in the kindergarten *Palčica* in the preschool institution *Radosno detinjstvo* in Novi Sad is one of the possible ways to improve upbringing-educational work. This project and those alike offer possibility of integration of various activities anticipated by the *Professional guide for work of professional associates* leading to higher quality of upbringing-educational work.

According to project evaluation carried out by preschool teachers and medical nurses it can be concluded that there are multiple benefits for all those participating in upbringing-educational process – children, kindergarten teachers and families.

Key words: the role of a pedagogue, a project in preschool institution, improvement of upbringing-educational work.

Олгица Пушич Новый Сад

РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНОГО СОТРУДНИКА ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА “РЕВДКЛЯЖ”

Резюме

Роль педагога главным образом определена гуманистической и концепцией развития в дошкольном воспитании и образовании.

Работа и задачи педагога определены на нескольких уровнях: в отношении к ребёнку, к воспитателям, к семье и общественной среде.

Для качественной реализации всех задач исключительно важно регулярное и непрерывное повышение квалификации педагогов. Интердисциплинарный подход и групповая работа являются важнейшим условием для улучшения воспитательно-образовательной работы в Дошкольных учреждениях.

Проект «Рецикляж» (переработка отходов), реализованный в детском саду “Палчица” в рамках дошкольного заведения “Радостное детство” в Новом Саде, является одним из способов улучшения воспитательно-образовательной работы. Настоящий и подобные проекты дают возможность интеграции разных задач содержащихся в Специальной рекомендации для работы специальных сотрудников с целью развития и улучшения воспитательно-образовательной работы.

На основании иценки проекта со стороны воспитателей и медсестёр можно заключить, что пользы многосторонние для всех участников воспитательно-образовательного процесса - и для детей, воспитателей и семьи.

Опорные слова: роль педагога, проект в дошкольном учреждении, улучшение воспитательно-образовательной работы

Мр Ана Генц
Мр Јасмина Пекић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 159.944
Оригинални научни рад
Примљен: 4. XI 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, p. 118–129.

СТРЕС-ПРОЦЕС И ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ – УЛОГА НЕУРОТИЦИЗМА И РЕСУРСА ЗА СУОЧАВАЊЕ СА СТРЕСОМ¹

Резиме

Истраживање приказано у раду претендује да испита могућност предикције различитих димензија перфекционизма, на основу сложаја психолошких варијабли које се тичу личних ресурса за суочавање са стресом (конструкт опште самоефикасности и три димензије локуса контроле – унутрашњи локус контроле, фактори среће и моћне друге особе), те неуротицизма као црте личности. Релевантни подаци су прикупљени следећим инструментима: скала перфекционизма APR-R, скала опште самоефикасности GSE, скала локуса контроле MLCSS, те скала неуротицизма из „Big Five“ инвентара личности. Применом поступка мултипле регресије, обављеном у три наврата, установљено је да је оваквим сетом предикторских варијабли могуће предвидети једино маладаптивну димензију перфекционизма, која се тиче дискрепанце између постављених и остварених циљева. Но, уколико се предикторски модел модификује претходним свођењем локуса контроле на само две димензије (унутрашњи и спољашњи локус контроле), стиче се могућност предвиђања како маладаптивног перфекционизма, тако и димензије перфекционизма која се тиче назначавња високих стандарда.

Кључне речи: перфекционизам, лични ресурси за суочавање са стресом, неуротицизам

¹ Истраживање приказано у раду спроведено је у оквиру пројекта „Ефекти егзистенцијалне несигурности на појединца и породицу у Србији“ (бр. 179022) који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

УВОД

Реч *перфекционизам* је у свакодневном животу један од врло често погрешно рабљених и злоупотребљаваних термина, који уноси приличну смутњу у комуникацију због недовољне интерсубјективне сагласности у његовом дефинисању. По неким, ова особина представља значајну врлину, док други на перфекционизам гледају као на непожељну, па, чак, и опасну карактеристику. Према резултатима, сада већ не малог броја емпиријских истраживања, перфекционизам чини појединце вулнерабилним за честу појаву (и) неклиничких, али изузетно непријатних психолошких последица, као што су фреквентна негативна осећања, честа осцилирања у расположењу, неуспех у академском животу и послу, проблематични интерперсонални односи и сл. (Mallinger, 2009). Сада је већ научно вишеструко потврђена чињеница да су перфекционистички настројене особе под повећаним ризиком за проживљавање дистреса као излазне варијабле многобројних стресних трансакција (Slaney et al., 2001).

У науци је перфекционизам прво био дефинисан као унитарни конструкт. Ово одређење се фокусирало искључиво на склоност перфекциониста да себи постављају нереално високе циљеве и на њихову селективну пажњу окренуту ка неуспеху. Међутим, истраживачи из ове нове области убрзо су увидели да је реч о феномену који је много сложенији по својој структури. Један од најпознатијих теоријских приступа перфекционизму је Слејнијева концептуализација, која на ову црту гледа као на вишедимензионални конструкт (Tozzi et al., 2004). Слејни је мишљења да је изједначавање појма перфекционизма само са његовим негативним, непожељним аспектима превише уско и да занемарује позитивне стране овог феномена. Стога, он се сматра водећим аутором у домену разликовања адаптивног и маладаптивног перфекционизма (Suddarth, Slaney, 2001). Овај аутор је познат по конструкцији крајње симпатично названог упитника: *The Almost Perfect Scale* (Скоро савршена скала), који је задужен за регистровање три различите димензије перфекционизма: фактор који мери склоност ка постављању високих персоналних стандарда, димензију која описује особе које позитивно вреднују уредност, а трећи фактор процењује дискрепанцу која постоји између високих очекивања која особа себи поставља и утиска да ти стандарди скоро никада нису испуњени (Nounopoulos et al, 2006). Прва два фактора његовог упитника служе регистровању здравог перфекционизма. С друге стране, димензија дискрепанце сведочи о врло учесталој бризи због потенцијалних грешака које особа може да учини у најразличитијим доменима функционисања, о сумњи у исправност сопствених поступака, о тешкоћама у међуљудским односима и о фреквентном доживљавању непријатног и спутавајућег стања анксиозности (Dunkley et al, 2000). Када постигну неки успех, маладаптивни перфекционисти га минимализују, те процењују да он не доприноси порасту самопоуздања и самопоштовања, због чега такве особе остају у зачараном кругу осећања инфериорности (Rice & Ashby, 2007) и „тираније морања“ која се односи на компулзиван труд ка постизању недостижног савршенства (Dunn, Whelton & Sharpe, 2006). Према томе,

основна разлика између адаптивних и маладаптивних перфекциониста се доминантно манифестује у секундарним когнитивним и емоционалним реакцијама на неуспех. Неиспуњавање високих персоналних стандарда здраве перфекционисте само мотивише на улагање интензивнијег труда. Неадаптивни перфекционисти, међутим, услед субјективно преципираног неуспеха, који уопште не мора да носи и објективна обележја ниског постигнућа, заглибе у крајње исцрпљујућем *circulus vitiosus*-у и својим самохендикепирајућим поступцима тону све дубље и дубље у самопрезир (Nounopoulos, et al, 2006).

У последње две – три деценије истраживање домена стреса значајно се променило. Ове промене се пре свега односе на премештање фокуса пажње са изучавања патолошких последица стреса на чиниоце који функционишу као протективни фактори (Oláh, 2005). Како би открили механизме који су одговорни за позитивне исходе борбе са стресом, истраживачи покушавају да анализирају персоналне карактеристике резилијентних особа које се литератури спомињу као *ресурси или ослоњци за суочавање* (Snyder, Dinoff, 1999). Ресурси су кључне медијатор варијабле у оквиру стрес-процеса и представљају генерички појам који се односи на људски, социјални и материјални капитал употребљен у сврху постизања здраве адаптације (Folkman, 2008). За овај рад су од посебног значаја ресурси који се односе на појам локуса контроле и феномен опште самоефикасности.

Један од најтежих аспеката стресних ситуација је утисак да нисмо у могућности да их у потпуности контролишемо (Худек-Кнежевић, Кардум, 2005). Као што знамо, унутрашњи локус контроле односи се на веровање да догађаји зависе од понашања појединца, док спољашњи локус контроле подразумева уверење да догађаји зависе од среће, случаја, судбине или моћних других, дакле, фактора који се налазе ван домашаја особе (Lazarus, Folkman, 2004). Више аутора наводи да се локус контроле понаша као медијатор у односу између стресора и излазних варијабли стрес-процеса. Интернални локус контроле сматра се једним од најзначајнијих ресурса за суочавање са стресом (Cotlar Graffeo, Silvestri, 2006).

Општа самоефикасност представља самоевалуативни конструкт који се дефинише као веровање у сопствену компетентност у суочавању са широком лезом стресних ситуација (Herrington, 2005).

Према недавно постављеној хипотези, адаптивни и маладаптивни перфекционисти међусобно се вероватно разликују у ресурсима на које се ослањају приликом суочавања са стресом. Ова претпоставка је до сада, по нашем сазнању, проверавана једино у контексту академских стресора, као што су високо стресне евалуативне ситуације. Истраживан је само мали број генералних ослонаца попут академског самопоуздања, породичне подршке и прихватања од стране вршњака (Blankstein, Dunkley, Wilson, 2008). Међутим, још увек не постоје истраживања која испитују сложене односе између перфекционизма, неких стабилних карактеристика личности попут неуротицизма и специфичних ресурса за суочавање са стресом, као што су локус контроле и самоефикасност. Ово истраживање претендује да понуди одговор на питање да ли је, и у којој мери, могуће об-

јаснити различите димензије перфекционизма, на основу сложаја психолошких варијабли које се тичу личних ресурса за суочавање са стресом (конструкт опште самоефикасности и три димензије локуса контроле - унутрашњи локус контроле, фактори среће и моћне друге особе), те неуротицизма као црте личности. Сходно овако дефинисаном проблему, истраживање је управљено ка два основна циља. Први циљ се тиче провере факторске структуре конструкта перфекционизма и локуса контроле, која се у ранијим истраживањима показала мултидимензионалном у оба случаја, а други могућности предикције различитих димензија перфекционизма на основу претходно поменутог сложаја психолошких варијабли.

МЕТОД

Варијабле и инструменти. Скуп независних или, прецизније речено, предикторских варијабли обухватао је општу самоефикасност, локус контроле и димензију неуротицизма, док је у својству зависне или критеријумске варијабле фигурисао конструкт перфекционизма. У испитивању опште самоефикасности примењена је скала GSE (The General Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Jerusalem, 1995), која садржи 10 ајтема и испитује општу самоефикасност, као специфичан лични ресурс за суочавање са стресом. Локус контроле је мерен 24-ајтемском скалом LMLC (Multidimensional Locus of Control Scale, Levenson, 1981), која садржи једну субскалу намењену испитивању унутрашњег локуса контроле и две субскеале које испитују подврсте спољашњег локуса контроле (утицај моћних људи и утицај срећних, односно несрећних околности). За мерење димензије неуротицизма употребљена је субскала неуротицизма из “Big Five” инвентара личности (Big Five Inventory – BFI, John, Donahue & Kentle, 1991), која овај конструкт операционализује преко 8 ајтема. Напоследку, за испитивање перфекционизма коришћена је 24-ајтемска скала APS-R (The Almost Perfect Scale-Revised, Slaney, et al., 2001), којом се процењује адаптивна и маладлативна форма перфекционизма.

Узорак. Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 180 студената Филозофског факултета у Новом Саду, претежно женског пола, са различитих студијских група и година студија.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Провера факторске структуре скала локуса контроле и перфекционизма

За сврху реализације првог истраживачког циља, који се тиче испитивања латентне структуре конструкта локуса контроле и перфекционизма, примењен је поступак факторске анализе са Промакс ротацијом фактора. Иако је у случају провере факторске структуре оба упитника (LMLC и APS-R) Гутман-Кајзеров критеријум јединичног корена сугерисао издвајање више од три фактора, у оба

случаја су у даљој анализи задржана само три фактора, отуда што је након трећег фактора регистровано монотono опадање процента објашњене варијансе оба скупа манифестних варијабли. У наставку следе табеле са вредностима карактеристичних корена и процентом укупне варијансе који је обухваћен трима задржаним факторима пре обављања ротације, најпре за конструкт локуса контроле, а потом и за конструкт перфекционизма (табела 1 и 2).

Табела 1. Укупна варијанса објашњена факторима: локус контроле

Фактори	Карактеристични корени	Процент објашњене варијансе	Кумулативни проценат
1	3,901	16,254	16,254
2	2,358	9,825	26,079
3	2,149	8,954	35,032

Табела 2. Укупна варијанса објашњена факторима: перфекционизам

Фактори	Карактеристични корени	Процент објашњене варијансе	Кумулативни проценат
1	6,506	28,288	28,288
2	4,497	19,552	47,840
3	2,222	9,663	57,503

На основу садржаја ставки из упитника LMLC које са изолованим факторима остварују највише корелације, димензијама локуса контроле су додељени следећи називи: 1) **унутрашњи локус контроле** („Када правим планове, скоро у потпуности сам сигуран/на да ћу их и остварити.” ($r=.712$), „У великој мери од мене зависи шта ће се дешавати у мом животу” ($r=.638$), „Обично сам у стању да заштитим своје личне интересе“ ($r=.510$)); 2) **фактори среће** („Мојим животом у великој мери управљају случајности“ ($r=.771$), „Често не постоји могућност да личне интересе заштитим од несрећног сплета околности“ ($r=.592$), „Када добијем оно што желим, то је обично зато што имам среће“ ($r=.482$)); 3) **моћне друге особе** („Имам утисак да дешавањима у мом животу углавном управљају људи који поседују моћ“ ($r=.696$), „Иако можда поседујем добре способности, нећу постати вођа уколико се не допаднем особама на утицајним позицијама“ ($r=.502$), „Мојим животом првенствено управљају неки моћни људи“ ($r=.639$)). Оваква „расподела“ манифестних варијабли у односу на екстраховане димензије одговара трофакторском решењу које предлаже аутор скале (Levenson, 1981), те упућује на закључак о стабилности факторске структуре овог инструмента. Другим речима, и на узорку испитаника из Србије је установљено да варијабла локус контроле има вишедимензионалну структуру, што значи да је у оквиру овог конструкта могуће диференцирати три квалитативно различите димензије, од којих

се прва тиче веровања да догађаји зависе од понашања појединца, имплицирајући спремност за прихватање личне одговорности, док преостале две димензије представљају подврсте спољашњег локуса контроле, одражавајући уверење да догађајима и збивањима у животу управљају неки спољни фактори који су изван домаћаја особе, а који се тичу среће, случаја, судбине, односно моћних других особа (Lazarus, Folkman, 2004).

Инспекцијом матрице факторске структуре добијене испитивањем латентног простора скале перфекционизма, уочено је да ставке које у највећој мери сатурирају три екстрахована фактора доприносе да фактори буду именовани на следеће начине: 1) **дискрепанца између високих личних стандарда и перципираног успеха** („Често сам фрустриран/на, јер не могу да остварим своје циљеве“ ($r=.675$), „Чак и када дам све од себе, нисам задовољан/на собом“ ($r=.697$), „Ретко успевам да испуним високе захтеве које себи постављам“ ($r=.742$)); 2) **високи лични стандарди** („Кад је у питању успех на факултету или на послу, постављам себи високе захтеве“ ($r=.652$), „Пуно очекујем од себе“ ($r=.679$), „Постављам себи веома високе стандарде“ ($r=.688$)); 3) **склоност ка реду и организацији** („Ја сам уредна особа“ ($r=.558$), „Ја сам особа која воли ред“ ($r=.539$), „Сматрам да ствари треба да стоје тамо где им је и место“ ($r=.627$)). Као и у случају скале локуса контроле, корелације ставки APS скале са екстрахованим димензијама нуде потврду факторске структуре оригиналне верзије овог инструмента (Slaney, et al., 2001). Наиме, први фактор, који одсликава несклад између постављених високих личних стандарда и перципираног успеха, нуди могућност процене тзв. маладаптивног перфекционизма. Остале две димензије мере адаптивне перфекционистичке тенденције, и то тако што друга димензија процењује тежњу појединца ка назначавању високих циљева (не покривајући, додуше, и аспект задовољства у односу на перципирано постигнуће), док је трећи фактор скопчан са склоношћу ка дисциплини и реду у различитим аспектима живота.

Предикција димензија перфекционизма

У настојању да се провери да ли је, и у којој мери, могуће обављати предикцију трију фактора перфекционизма, на основу предиктивног модела који удружује димензију неуротицизма и ресурсе за суочавање са стресом (општа самоефикасност и три екстраховане димензије локуса контроле), обављене су три стандардне мултипле регресионе анализе. Коефицијент мултипле корелације се показао значајним само у случају предикције маладаптивног перфекционизма, ($R=.630$, $p=.000$), док се поменути предиктивни модел показао као слаба основа за предвиђање адаптивних перфекционистичких тенденција (у случају предикције друге димензије перфекционизма $R=.169$, $p=.734$, а у случају треће димензије $R=.266$, $p=.411$). Отуда је у наставку приказана само табела са парцијалним доприносима предиктора у односу на маладаптивни перфекционизам као критеријумску варијаблу (табела 3).

Табела 3. Стандардизовани регресиони коефицијенти

Предиктори	β	T	p
Унутрашњи локус контроле	-.300	-2.342	.022*
Фактори среће	.017	.170	.865
Моћне друге особе	-.004	-.038	.970
Општа самоефикасност	-.279	-2.189	.032*
Неуротицизам	.262	2.671	.009*

* корелација је значајна на нивоу $p < .05$

На основу вредности стандардизованих регресионих коефицијената, приказаних у табели 3, уочљиво је да три варијабле из предикторског модела нуде значајан парцијални допринос у објашњењу варијансе критеријумске варијабле. Наиме, унутрашњи локус контроле и општа самоефикасност негативно корелирају са фактором дискрепанце, док димензија неуротицизма остварује позитивну повезаност са овом димензијом перфекционизма. То, заправо, значи да доживљај поседовања контроле над збивањима у властитом животу, као и веровање у сопствену компетентност у суочавању са стресним ситуацијама, минимизирају дискрепанцу између високих личних стандарда и перципираног успеха, док висока позиционираност појединца на димензији неуротицизма доприноси његовој пријемчивости за маладаптивну форму перфекционизма. Могуће објашњење повезаности предиктора искључиво са маладаптивним перфекционизмом било би у томе што ова димензија перфекционизма, за разлику од преостале две, подразумева не само постављање високих стандарда, него и њихову нереализованост, што се може јасно довести у везу са изворима стреса.

С обзиром да је покушај предикције адаптивних димензија перфекционизма резултирао тешко интерпретабилним и, чак, нелогичним исходом, обављен је додатни корак у анализи резултата, који је подразумевао извесну модификацију предиктивног модела. Наиме, уместо укључивања свих трију димензија локуса контроле у предикцију фактора перфекционизма, овај пут су у обзир узета само два фактора локуса контроле: фактор који је задужен за регистровање унутрашњег локуса контроле и фактор којем су се придружиле све ставке које се односе на спољашњи локус контроле, без обзира на то да ли је реч о утицају среће или моћних људи. Три нове мултипле регресионе анализе, са редефинисаним скупом предикторских варијабли, дале су значајне регресионе коефицијенте у случају предикције првог и другог фактора перфекционизма (први фактор: $R = .630$, $p = .000$; други фактор: $R = .518$, $p = .000$), док се у случају трећег фактора не добија статички значајна повезаност предикторских варијабли са критеријумом: $R = .243$, $p = .051$). Отуда се у наставку рада приказују парцијални доприноси предиктора само у односу на маладаптивни перфекционизам и димензију која се тиче склоности ка постављању високих стандарда (табеле 4 и 5).

Табела 4. Стандардизовани регресиони коефицијенти:
маладаптивни перфекционизам

Предиктори	β	T	p
Спољашњи локус контроле	.171	2.429	.016*
Унутрашњи локус контроле	-.136	-1.736	.085
Општа самоефикасност	-.298	-3.745	.000**
Неуротицизам	.216	3.084	.002**

** корелација је значајна на нивоу $p < .01$

* корелација је значајна на нивоу $p < .05$

Табела 5. Стандардизовани регресиони коефицијенти: високи стандарди

Предиктори	β	T	p
Спољашњи локус контроле	-.036	-.508	.612
Унутрашњи локус контроле	.480	6.156	.000**
Општа самоефикасност	.077	.975	.331
Неуротицизам	.197	2.838	.005*

Као што нам релевантне вредности у табели 4 сугеришу, фактор дискрепанце је у позитивној корелацији са спољашњим локусом контроле и димензијом неуротицизма. Објашњење оваквих налаза могло би имати ослонац у сазнањима да екстерналци извештавају о већем броју стресних епизода у свом животу, што је такође карактеристично и за особе са израженим маладаптивним перфекционизмом. У претходним истраживањима утврђено је да појединци са спољашњим локусом контроле врше врло сличне когнитивне процене стресора као што то чине и особе са израженим неуротицизмом. У више наврата је емпиријски потврђена висока позитивна повезаност између неуротицизма и екстерналног локуса контроле, због чега наши налази нису изненађујући (Cotlar Graffeo, Silvestri, 2006). Резултати добијени у овом истраживању могу да се поткрепе и сазнањима из области копинга. Познато је да су доминантне стратегије суочавања код екстерналаца усмерене на емоције и избегавање. Идентична тенденција постоји и код појединаца са израженим маладаптивним перфекционистичким тенденцијама, као и код особа које постижу висок скор на скалама које процењују неуротицизам (Zeigler-Hill, Terry, 2007). Општа самоефикасност је, према нашим налазима, у статистички значајној негативној корелацији са маладаптивним перфекционизмом. Према томе, особе које постижу висок скор на димензији дискрепанце немају развијен овај ресурс за суочавање са стресом, што је у потпуности у складу са постојећим описима опште самоефикасности. Познато је да особе са израженим веровањем у сопствену самоефикасност постављају себи високе циљеве, ефикасно контролишу свој труд, истрајавају у решавању проблемске ситуације све док не достигну успех који би волеле, ако наиђу на препреку упорни

су у покушајима њеног превладавања и на крају евалуирају свој učinak у складу са очекивањима од себе која су имали пре уласка у стресну трансакцију.

Стандардизовани регресиони коефицијенти у табели 5 сведоче о позитивној корелацији између фактора високих личних стандарда и унутрашњег локуса контроле. Према томе, особе које себи постављају високе циљеве верују да у стресним околностима исходи отежаних трансакција са околином зависе пре свега од њих самих и ослањају се на интернални локус контроле, као значајан унутрашњи ресурс за суочавање са стресом. Резултат, према којем ова врста адаптивног перфекционизма показује позитивну повезаност са димензијом неуротицизма, чини нам се неочекиваним. Међутим, када обратимо пажњу на садржаје ајтема који се групишу око фактора високих стандарда, уочава се недовољна дореченост ових ставки. Примера ради, честице попут: „Постављам себи веома високе стандарде“ и „У свему што радим максимално се трудим.“, не говоре ништа о пратећим емоционалним реакцијама оваквих уверења. Дакле, овако формулисане ставке не нуде информације о томе да ли је субјект који показује висок степен слагања са споменутима ставкама задовољан постигнутим успехом, као ни информацију да ли је особа која остварује низак скор на овим ајтемима разочарана својим постигнућем. У складу са тим чини се основаним приметити да не постоји ваљан разлог због којег би неуротицизам представљао контраиндикацију за постизање високог скорa на овој димензији перфекционизма.

ЗАКЉУЧАК

Као главни закључци спроведеног истраживања истичу се следећи резултати: 1) потврђена је факторска структура оригиналног упитника за процену перфекционизма, односно локуса контроле; 2) утврђено је да особе са маладаптивним перфекционистичким тенденцијама уједно показују изражен спољашњи локус контроле и висок степен неуротицизма, а општу самоефикасност не користе као ослонац за копинг; 3) појединци код којих је изражен адаптивни перфекционизам, у виду склоности ка постављању високих личних стандарда, ослањају се на унутрашњи локус контроле као персонални ресурс за суочавање.

ЛИТЕРАТУРА

- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., Wilson, J. (2008): Evaluative Concerns and Personal Standards Perfectionism: Self-esteem as a Mediator and Moderator of Relations with Personal and Academic Needs and Estimated GPA, *Curr Psychology*, 27, 29-61.
- Cotlar Graffeo, L., Silvestri, L. (2006): Relationship between Locus of Control and Health-Related Variables, *Education*, 126, 593-595.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., Winkworth, G. (2000): The Relation Between Perfectionism and Distress: Hassles, Coping, and Per-

- ceived Social Support ad Mediators and Moderators, *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437-453.
- Dunn, J. C., Whelton, W. J., Sharpe, D. (2006): Maladaptive Perfectionism, Hassles, Coping, and Psychological Distress in University Professors, *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 511-523.
- Folkman, S. (2008): The Case for Positive Emotions in the Stress Process, *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 3-14.
- Herrington, A. N, Matheny, K. B., Curlette, W. L., McCarthy, C. J., Penick, J. (2005): Lifestyles, Coping Resources, and Negative Life Events as Predictors of Emotional Distress in University Women, *The Journal of Individual Psychology*, 61(4), 343-364.
- Худек-Кнежевић, Ј., Кардум, И. (2005): *Стрес и тјелесно здравље*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Лазарус, Р. С., Фолкман, С. (2004): *Стрес, процјена и суочавање*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Mallinger, A. (2009): The Myth of Perfection: Perfectionism in the Obsessive Personality, *American Journal of Psychotherapy*, 63(2), 103-131.
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., Gilman, R. (2006): Coping Resources, Perfectionism, and Academic Performance Among Adolescents, *Psychology in the Schools*, 43(5), 613-622.
- Oláh, A. (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény – belső világunk megismerésének módszerei. Budapest, Trefort Kiadó.
- Rice, K., G., Ashby, J. S. (2007): An Efficient Method for Classifying Perfectionists, *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72-85.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J. S. (2001): The Revised Almost Perfect Scale, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- Snyder, C. R., Dinoff, B. L. (1999): Coping Where Have You Been? U: C. R. Snyder, (Ed.) *Coping: The Psychology of What Works*. New York: Oxford University Press.
- Suddarth, B. H., Slaney, R. B. (2001): An Investigation of the Dimensions of Perfectionism in College Students, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.
- Tozzi, F., Aggen S. H., Neale, B. M., Anderson, C. B., Mazzeo, S. E., Neal, M. C., Bulik, C. M. (2004): The Structure of Perfectionism: A Twin Study, *Behavior Genetics*, 34(5), 483-494.
- Zeigler-Hill, V., Terry, C. (2007): Perfectionism and Explicit Self-esteem: The Moderating Role of Implicit Self-esteem, *Self and Identity*, 6, 137-153.

Ana Genc, MA
Jasmina Pekić, MA
Novi Sad

STRESS – A PROCESS AND PERFECTIONISM – A ROLE OF NEUROTICISM AND A
RESOURCE FOR FACING WITH STRESS

Abstract

The research outlined in the paper pretends to investigate the possibility of production of various dimensions of perfectionism, according to the complex of psychological variables related to personal resources for facing with stress (the construct of general self-efficacy and three dimensions of locus of control – internal locus of control, factors of happiness and possible others) and neuroticism as personal feature. Relevant data have been gathered according to the following instruments: perfectionism scale, general self-efficacy scale GSE, the scale of locus of control MLSC and the scale of neuroticism from “Big Five” personality inventory. According to the procedure of multiple regression carried out in three steps, it has been established that, according to such a set of predictor variables it is possible to predict only maladaptive dimension of perfectionism, regarding the discrepancy between the set and the achieved aims. Nevertheless, if the predictor model is modified according to prior limitation of locus of control to two dimensions (internal and external locus of control), a possibility can be opened up to anticipate not only maladaptive perfectionism, but also the dimension of perfectionism that refers to high standards designation.

Key words: perfectionism, personal resources for facing with stress, neuroticism.

М-р Ана Генц М-р Јасмина Пекич Нови Сад

СТРЕСС-ПРОЦЕСС И ПЕРФЕКЦИОНИЗМ - РОЛЬ НЕВРОТИЦИЗМА И РЕСУРСОВ ДЛЯ
СТОЛКНОВЕНИЯ СО СТРЕССОМ

Резюме

Исследование представленное в настоящей работе претендует исследовать возможность предвидения разных характеристик перфекционизма, на основании совокупности психологических переменных, касающихся личных ресурсов для столкновения со стрессом / конструкт общей самооценки и три характеристики локуса контроля - внутренний локус контроля, факторы счастья и сильные другие лица/, и невротизм как характеристики личности. Релевантные данные собраны с помощью следующих инструментов; шкала перфекционизма APR-R, шкала общей самооценки GSE, шкала локуса контроля MLCS, и шкала невротизма из „BIG FIVE” из инвентаря личности. Применением поступка мультиплой регрессии применённого трёхкратно, подтверждено что с такой группой предсмотрительных переменных можно предвидеть только малоадаптивную характеристику перфекционизма, касающуюся несоразмерности между заданными и реализованными целями. Но если предсмотрительную модель мы модифицируем, сокращая локус контроля на только две

характеристики / внутренний и внешний локус контроля/ мы приобретаем возможность пред-
усмотрения малоадаптивного перфекционизма, а также и характеристики перфекционизма,
касающейся поставления высоких стандартов.

Опорные слова: перфекционизм, личные ресурсы для столкновения с стрессом, невро-
тицизм

АНКСИОЗНОЗНОСТ, ДЕПРЕСИВНОСТ И АСОЦИЈАЛНА АГРЕСИВНОСТ КАО ПРЕДИКТОРИ НЕДОСЛЕДНОСТИ РОДИТЕЉА У ВАСПИТАЊУ

Резиме

У овом раду посматрана је повезаност недоследности родитеља као васпитног стила са дисоцијацијом личности (анксиозност, депресивност и асоцијална агресивност) детета адолесцентног узраста. Занимало нас је да ли присутност појединих конативних особина личности детета у адолесцентној доби указује на присутност недоследности родитеља у васпитању у раном детињству испитаника.

Истраживањем је обухваћено 623 ученика завршних разреда средње школе у Суботици. Недоследност родитеља у васпитању испитана је скалом недоследности која је део ЕМБУ упитника (Perris i sar., 1983), а анксиозност, депресивност и асоцијална агресивност су мерени скалама конативних особина конструисаних на основу одређеног броја ајтема из Момировићеве батерије конативних тестова (Момировић и сар., 1992) и скала психопатолошких особина Шрама (2007).

Резултати показују да присутност дисоцијације, односно, неуротске структуре личности у адолесцентној доби имплицира да је у детињству била присутна недоследност родитеља и то независно од пола испитаника.

Кључне речи: недоследност родитеља у васпитању, анксиозност, депресивност, асоцијална агресивност.

1. Увод

Истраживања која се баве проблемом недоследности родитеља, је мало и новијег су датума. Модел недоследног понашања родитеља, где се мешају ауторитативан и пермисиван стил, повезан је са психолошким поремећајима код адолесцената и довео је до слабе повезаности између родитеља и њихове деце, тј. нема добрих веза (Dwairy, 2008). Dwairy наводи да недоследност производи код деце амбивалентно понашање јер се према дејим осећањима не понаша правед-

но. Стална веза између ауторитативног родитељства и ауторитативне културе, раширена је у заједницама где је колективизам јачи од индивидуализма. И Freud је повезао амбивалентно понашање са психолошким конфликтима и неурозама (Hersov, 1960, према Dwaury, 2010). Dwaury је, још 60-тих година прошлог века, нашао да недоследно понашање оца и мајке као родитеља, може повећати страх од одвајања и проузроковати фобију од школе. Ross и Gill (2002) су установили да су симптоми поремећене исхране код женске популације на колеџима у високој корелацији са недоследним подизањем и васпитањем још у раном детињству. Kloht (2005) тврди да је недоследно родитељство, у случају развода родитеља, један од фактора који објашњава психолошке потешкоће у прилагођавању те деце на свеопштем нивоу. Fingerman и сарадници (2006) су утврдили значајну везу између амбивалентности и неуроza код одраслих мушкараца и жена који су током целог свог детињства били изложени недоследностима у васпитању. Постоји висока корелација између недоследног родитељства и броја породичних конфликта (Gardner, 1989). Dwaury (2010), истиче да недоследни родитељи могу проузроковати амбивалентност која омета психолошки развој детета и проузрокује стрес и конфузију код деце, што, опет, доводи до појаве да родитељи, с времена на време, испробавају различите поступке, и то недоследно (временска недоследност), или, један родитељ се понаша на један начин, а други сасвим супротно.

Постоји још један фактор који може објаснити везу између родитељске недоследности и психичких поремећаја код деце, а то је ментално здравље самих родитеља (Dwaury, 2010). Родитељи који пате од неке врсте психичког поремећаја су емоционално нестабилни и њихово понашање није доследно. У таквој породици тешко је искључити генетске факторе који могу довести до психичких поремећаја деце из те породице.

Patterson (1976, према Gardner, 1989) тврди да, када родитељи недоследно васпитавају децу, стварају код деце отпор према елиминисању лошег понашања. Он, такође, тврди да фактори који најчешће доприносе проблематичном понашању јесу обезбеђивање позитивних консенквенци за позитивно понашање, а кажњавање прихватљивог понашања детета.

Кроз-културална истраживања и хипотезе о недоследности, не само да помажу у разумевању психопатологије, него помажу и у објашњењу тезе зашто је ауторитарно родитељство повезано са позитивним или нормалним психосоцијалним исходима у ауторитативним, тј. колективним културама.

И нека истраживања код нас су показала везу између родитељске недоследности и особина личности детета. Недоследност родитеља и одбацујући став према детету су у корелацији, тј. родитељ није адекватан у својој улози и једним делом не прихвата дете (Тодоровић, 2005). Резултати показују да су код адолесцената са нестабилним самопоштовањем доминирали недоследни васпитни стилови мајке и презаштићивање. Недоследност представља посебну варијанту васпитног стила и показатељ је амбивалентног односа родитеља према детету (Тодоровић 2005). Недоследност, као васпитни стил, доводи до појаве неуротских сметњи код деце (Rot, 1984, према Тодоровић, 2005). Повишена анкси-

озност, депресивност и агресивност мењају одговоре и понашање детета према социјалној средини, као и унутрашња доживљавања, структуру и функције личности (Јовановић и сар., 2008).

1.1. Операционализација појмова: недоследност родитеља, анксиозност, депресивност и асоцијална агресивност

Недоследност подразумева више ствари, употребу сасвим различитих метода током времена, као и од стране оба родитеља. Patterson (1982, према Gardner, 1989) је указао да постоји цео скуп стилова недоследности, широка лепеза недоследности у родитељству, који могу бити узрочна веза која на крају доводи до проблематичног понашања деце, а то све укључује: недостатак правила, немогућност надгледања (праћења) детета као и употребу неадекватних казни и награда.

Недоследност се односи на понашање родитеља различито од ситуације до ситуације, непредвидивост њихових поступака, односно, за исто понашање дете је награђено, а други пут кажњено или родитељи не реагују на то понашање. То доводи до тога да дете нема изграђене критерије на основу којих усмерава и коригује своје поступке. Недоследност је показатељ амбивалентног односа родитеља према детету.

Могу се разликовати три форме недоследности (Dwairy, 2010):

- a) временска недоследност* – односи се на реакцију родитеља на исту ситуацију, али у разним временским интервалима;
- b) ситуациона недоследност* – то је недоследност у понашању родитеља из једне ситуације у другу;
- c) недоследност отац-мајка* – кад два родитеља имају различиту реакцију на исту ситуацију (један хвали, други куди, један кажњава понашање детета, а други одобрава).

Ове три врсте недоследности се сматрају у основи веома различитим.

Негативни ефекти родитељске недоследности објашњавају се помоћу различитих фактора:

1. *амбивалентност* – доводи до тога да дете има амбивалентна, помешана осећања према себи, час се прихвата, час се одбацује, а исти модел понашања примењује и на родитеље. Када су родитељи пријатељски настројени, када имају разумевање за његове поступке, дете има позитивно осећање, када су попут контролора који само критикује, дете има негативна осећања.
2. *предвидивост* – Wahler и Dumas (1986) у својој теорији предвидивог понашања тврде да се родитељи који имају непредвидиво понашање према деци, понашају као ненаклоњени, противни, вређају децу, тј. повређују дететова осећања и ометају везу родитељ-дете.

3. *неправда* – деца које доживе различита понашања од стране родитеља, имаће осећај да је њима причињена неправда, што омета процес везивања и идентификације са родитељима.

Ова три фактора имају интеракцију са три врсте недоследности (временском, ситуационом и однос мајка-отац). Временска недоследност се сматра непредвидивом, изазива амбивалентност и осећај неправде. Ситуациона недоследност је предвидива, може проузроковати одређену амбивалентност и осећај да се према особи поступа неправедно. Недоследност од стране оца и мајке, иако је предвидива, доводи до дубоког осећања против неправедног третмана, односно поступка и може довести дете у ситуацију да гаји према себи амбивалентна осећања.

Анксиозност означава „једно непријатно емоционално стање у коме једна садашња и континуирана јака жеља или нагон изгледа вероватно да ће промашити свој циљ...; сталан страх ниског интензитета; осећање претње, нарочито страшне претње, а да лице није у стању да каже шта прети“ (Инглиш-Инглиш, 1972, стр. 23). Психопатолошка феноменологија анксиозности одражава се у осећању тескобе, стрепње, бојазни, унутрашњег немира и напетост који су често попраћени раздражљивошћу, деконцентрацијом и преморености (Snaith i Turpin, 1990).

Депресивност потиче од латинске речи и означава стање потиштености. Дефинише се и као „стање неприступачности за стимулисање или за посебне врсте стимулисања, стање смањене иницијативе, мрачних мисли. Може да буде симптом многих менталних поремећаја, али и лица без икаквог менталног поремећаја могу да доживе депресију“ (Инглиш-Инглиш, 1972, стр.75). Постоји опште слагање који су најубичајенији симптоми депресивности. Beck (1967) наводи пет група манифестација депресије: (1) емоционалне манифестације (туга, апатично расположење, губитак емоционалних веза); (2) когнитивне манифестације (негативна слика о самој себи, негативна очекивања, осећање кривице, неодлучност); (3) мотивационе (кочење вољних активности, избегавање људи, социјална изолација, суицидалне жеље, пораст зависних тенденција); (4) вегетативне (губитак сна, апетита и сексуалних жеља и (5) делузије (нихилистичке заблуде и обмане, соматске делузије, халуцинације).

Агресија потиче од латинске речи аггреди, што значи напасти. То је социјално непожељно понашање, а обично се под тим подразумева насилна акција нападања управљена према другој особи (Станић, 2008). То је „непријатељска акција“ (Инглиш-Инглиш, 1972, стр.8). Агресивност се често одређује као свако понашање појединца који наноси штету другој особи или је повређује. Међутим, не мора увек да се нанесе штета. Прихватљивија је дефиниција која као одређење агресивног понашања прихвата понашање које не мора у стварности да проузрокује штету, али при томе постоји намера да се таква штета другоме нанесе (Јовановић и сар., 2008, стр. 102). Увек је попраћена бесом, горчином, негативним емоционалним набојем. У истраживању користимо термин асоцијална агресивност. Придев **асоцијалан** има значење „индиферентан према социјал-

ним обичајима или правилима; са недостатком социјалне вредности или смисла“ (Инглиш-Инглиш, 1972, стр. 36).

Циљ овог истраживања је утврдити да ли постоји корелација између недоследности као васптног стила са неким конативним особинама личности детета на адолесцентном узрасту које представљају ризик за успешно прилагођавање (анксиозност, депресивност и асоцијална агресивност). У истраживању се полази од претпоставке да постоји корелација између недоследности у васпитању и дисоцијације личности или генералним неуротицизмом детета унутар мушког и женског узорка.

2. Метод

2.1. Испитаници

Узорак испитаника на којем је извршено истраживање формиран је на основу средњошколске популације завршног разреда у Суботици (N=623). У 94% случајева испитаници су имали 18 навршених година. Анкетно испитивање проведено је у следећим средњим школама: гимназија (21.3%), економска (14.8%), техничка (22.6%), медицинска (10.3%), грађевинска (14.6%) и хемијска (16.4%). У узорку је било 39% мушких и 61% женских испитаника

2.2. Мерни инструменти

Скала недоследности у васпитању је део ЕМБУ упитника (Perris i sar., 1983), садржи 6 ајтема и представља једну од компоненти васпитних стилова, а одређена је као склоност родитеља да се од ситуације до ситуације различито понашају према детету, непредвидиво са његовог становишта и независно од његовог понашања (Тодоровић, 2005). Ајтеми се односе на неиспуњавање обећања, разлике у захтевима родитеља и непредвидивост њихових реакција и захтева. Испитаници су на петостепеној скали Ликертовог типа имали избор одговора од 1. потпуно нетачно до 5. потпуно тачно.

Конативне особине личности смо мерили скалом анксиозности, депресивности и асоцијалне агресивности. Скале за мерење *анксиозности* и *депресивности* конструисане су на основу избора одређеног броја ајтема из Момировићеве батерије конативних тестова (Момировић и сар., 1992) и других скала психопатолошких особина личности (Шрам, 2007). Скалу за мерење *асоцијалне агресивности* конструисали смо на темељу концепта социопатске агресивности (Шрам, 2007). Од испитаника је тражено да одговори у којој се мери одређене тврдње односе на њега/њу лично, с могућношћу одговора: 1. потпуно нетачно, 2. углавном нетачно, 3. нити тачно нити нетачно, 4. углавном тачно, 5. потпуно тачно.

3. Резултати и дискусија

Настојали смо утврдити да ли се на основу простора конативних особина личности може извршити предикција васпитног стила родитеља названог „недоследност родитеља у васпитању“. Занимало нас је да ли присутност појединих конативних особина личности детета у адолесцентној доби, указује на присутност недоследности родитеља у васпитању у раном детињству испитаника.

Као значајни предиктори недоследности родитеља у васпитању показали су се унутар укупног узорка анксиозност ($\beta = .22$), депресивност ($\beta = .17$) и асоцијална агресивност ($\beta = .23$) (табела 1).

Табела 1

Резултати регресионе анализе предиктора конативних особина личности као фактора другог реда на димензији недоследности родитеља у васпитању унутар укупног узорка ($N=623$)

Предиктор варијабле	Недоследност родитеља у васпитању (бета)
Анксиозност	.22***
Депресивност	.17***
Асоцијална агресивност	.23***
*** $p < .001$ R² = .21	

И унутар мушког и женског узорка, све три димензије конативних особина личности показале су се значајним предикторима недоследности родитеља у васпитању (табела 2 и табела 3). Око 17% варијансе недоследности родитеља у васпитању објашњено је предиктор варијаблама у мушком узорку, а око 24% варијансе недоследности родитеља у васпитању објашњено је предиктор варијаблама у женском узорку.

Табела 2

Резултати регресионе анализе предиктора конативних особина личности као фактора другог реда на димензији недоследности родитеља у васпитању унутар мушког узорка ($N=244$)

Предиктор варијабле	Недоследност родитеља у васпитању (бета)
Анксиозност	.22**
Депресивност	.15*
Асоцијална агресивност	.18*
* $p < .05$, ** $p < .01$ R² = .17	

Табела 3

Резултати регресионе анализе предиктора конативних особина личности као фактора другог реда на димензији недоследности родитеља у васпитању унутар женског узорка (N=379)

Предиктор варијабле	Недоследност родитеља у васпитању (бета)
Анксиозност	.21***
Депресивност	.19**
Асоцијална агресивност	.25***

p<.01, *p<.001

R²= .24

Из табеле 3 видимо да је код девојака присутност дисоцијације личности или неуротске структуре личности изражена у већој мери и указује на присутност оног васпитног стила родитеља за који је карактеристична недоследност како у васпитним поступцима, тако и у различитим сферама емоционалне интеракције. Ове резултате потврђују истраживања Dwairy (2006) у смислу да је модел недоследног понашања, где се мешају ауторитативан и пермисиван стил, повезан са психолошким поремећајима код адолесцената и доводи до слабих интеракција између деце и родитеља. Такође, Фингерман и сарадници (2005) су утврдили значајну везу између амбивалентности и неуроза код одраслих мушкараца и жена који су током свог одрастања били изложени недоследностима у васпитању. И Рот (1984, према Тодоровић, 2005) истиче да недоследност, као васпитни, стил доводи до појаве неуротских сметњи код деце.

4. Закључак

Резултати истраживања показују да присутност дисоцијације, односно, неуротске структуре личности детета у адолесцентној доби имплицира да је у детињству била присутна недоследност родитеља у васпитању и то независно од пола испитаника. С обзиром да је истраживања која испитују утицај недоследности родитеља у васпитању, како код нас тако и у свету, веома мало, овом проблему би требало посветити више пажње. Истакнуто је да постоји широка лепеза недоследности. Истраживањем је обухваћена форма недоследности отац-мајка. Добро би било испитати и остале форме (ситуациона, временска недоследност).

Литература

- Beck, A.T. (1967): *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.
- Dwairy, M. A. (2008): Parental Inconsistency Versus Parental Authoritarianism: Associations with Symptoms of Psychological Disorders.

- Dwairy, M. (2010): Parental Inconsistency: A Third Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children,
- Fingerman, K. L., Chen, P., Hay, E., Cichy, K. E., Lefkowitz, E. S. (2006): Ambivalent reactions in the parent and offspring relationship, *Journal of Gerontology Sciences*, 61B, 152-160.
- Gardner, F. E. M. (1989): Inconsistent Parenting: Is There Evidence for a link with Children's Conduct Problems?, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, (2), 223-233.
- Ингиш, Б. Х., Инглиш, А. Ч. (1972): *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*, Савремена администрација, Београд.
- Јовановић, А., Тодоровић, Ј., Димитријевић, Б. (2008): Доживљај односа са родитељима, агресивност и алекситимија младих са проблемима и поремећајима у понашању, *Зборник радова „Млади и породица“*, Филозофски факултет, Ниш, 95-123..
- Kloht, J. T. (2005): PAS or parental alienation syndrome defined in domestic violence terms (Masters thesis, Southern Christian University, masters department for marriage and Family Therapy and Professional Counselling).
- Momirović, K., Wolf, B., Džamonja, Z. (1992). *KON 6, Kibernetička baterija konativnih testova*, Savez društava psihologa Srbije – Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Ross, I. T., Gill, J. I. (2002): Family unpredictability, anxiety and eating disorders college women, *Psychological Reports*, 91, 289-298.
- Snaith, R.P., Turpin, G. (1990): Clinical Anxiety States. U: D.F. Peck, C.M. Shapiro (Eds.), *Measuring Human Problems*. Chichester: John Wiley.
- Станић, И. (2008): Агресија код младих и њено сузбијање, *Педагошка стварност*, 1-2, Нови Сад, 147-163.
- Шрам, З. (2007б). Аномија, депресивност и антизападна оријентација. *Ревуја за социологију*, 38 (3-4), 103-118.
- Тодоровић, Ј. (2005). *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*, Просвета, Ниш.
- Wahler, R. G., Dumas, J. E. (1986): Maintenance factors in coercive mother-child interactions: The compliance and predictability hypotheses, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 13-22.

Nadežda Rodić, MA
Subotica

ANXIETY, DEPRESSION AND ASOCIAL AGGRESSIVENESS AS PREDICTORS OF
INCONSISTENCY OF PARENTS IN UPBRINGING

Abstract

The paper considers the correlation between inconsistency of parents as upbringing style and dissociation of personality (anxiety, depression and asocial aggressiveness) of a child at adolescent

age. We were interested in whether the presence of certain conative personality features of a child in adolescence point to the presence of inconsistency of parents in upbringing in early childhood of the subjects.

The research involved 623 students of final secondary school grades in Subotica. The inconsistency of parents in upbringing of the subjects has been studied according to the inconsistency scale which is a part of EMBU questionnaire (Perris et al, 1983); anxiety, depression and asocial aggressiveness have been measured according to the scales of conative features construed according to a number of items taken from Momirovic's battery of conative tests (Momirovic et al, 1992) and the scale of psychopathological characteristics created by Sram (2007).

The results show that the presence of dissociation, i.e. neurotic structure of personality in adolescence implies that inconsistency of parents was present in childhood, regardless of the sex of subjects.

Key words: inconsistency of parents in upbringing, anxiety, depression, asocial aggressiveness.

М-р Надежда Родич, Субботица

АНКСИОЗНОСТЬ, ДЕПРЕССИВНОСТЬ И АССОЦИАЛЬНАЯ АГРЕССИВНОСТЬ КАК ПРЕДУСМОТРЕВШИ НЕПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ

Резюме

В настоящей работе говорится о взаимосвязи непоследовательности родителей как воспитательного стиля с диссоциацией личности (анксиозность, депрессивность и ассоциальная агрессивность) у ребёнка в подростковом возрасте» Нас интересовало существование отдельных конативных характеристик ребёнка в подростковом возрасте и указывает ли оно на непоследовательность родителей в воспитании в раннем детстве участников в исследовании.

В исследование включено 623 ученика выпускных классов средней школы в Субботице. Непоследовательность родителей в воспитании исследована при помощи шкалы непоследовательностей, которая является частью EMBU вопросника (Перрис и сотр., 1983), а анксиозность, депрессивность и ассоциальная агрессивность определены с помощью шкал конативных особенностей составленных на основании определённого числа задач из группы конативных тестов Момировича (Момирович и сотр., 1992) и шкал психопатологических характеристик Шрама (2007).

Результаты указывают на то что существование диссоциации, то есть невротической структуры личности в подростковом и тинейджерском возрасте подразумевает непоследовательность родителей независимо от пола опрошенных.

Опорные слова: непоследовательность родителей в воспитании, анксиозность, депрессивность, ассоциальная агрессивность

ОМЕТЕНОСТ КАО ПЕРВАЗИВНИ СТРЕСОР ПОРОДИЦЕ

Апстракт

У породицама са ометеним дететом стресни догађај се најчешће појављује изненадно и неочекивано, первазивног је дејства, хроничног је карактера и опажа се као тешко решив или нерешив животни проблем. Првобитни стрес услед сазнања дијагнозе детета, само је увод у исцрпљујућу кризу коју собом носи борба за развој и оспособљавање детета са хендикепом. Медицински модел, који још увек преовладава у здравственим круговима, се усредсређује на лечење детета, при том родитељи у мањој мери утичу на ток и начин рехабилитације детета. Професионалци – пружаоци помоћи би требало да преиспитају своје конструкте у вези ометености и усвоје модел партнерског односа који подразумева уважавање детета са развојном сметњом и родитеља као партнера у процесу пружања помоћи. Емпатија је битно својство у раду са децом са развојним сметњама и њиховим породицама. Психосоцијална помоћ је усмерена на очување здравих снага породице и минимизирање и модификацију последица стресора. Следећи еколошки приступ потребна је системска подршка инклузивном процесу као израз демократске оријентације и стварног друштвеног опредељења за уважавање права свих чланова друштва.

Кључне речи: ометеност, породица, стрес, преовладавање, социјална подршка

Увод

„Никада нећете заборавити те речи. Док год живите, и у срећним, и у тужним временима, те речи ће вам се враћати. Те прве речи које вам је лекар упутио саопштивши вам да нешто није у реду са вашим дететом. Начин на који ћете то прихватити и начин на који ћете почети да се суочавате са ситуацијом почињу управо тим првим речима које чујете“ (Swirydcyuk, 1991, према Дејвис, 1995).

Из породице полазимо у свет и породици се враћамо. Породица нам дарује живот, али и обликују нашу душу – начин афективног везивања (TAV –теорија), омогућава (или неомогућава) формирање базичног поверења (Ериксон). Породи-

ца је прибежиште и основ снаге или слабости сваког од нас. Требало би да делује *проактивно, а не ретроактивно* (Арамбашић, 2000). „Породица би требало да буде извор добробити за своје чланове. Међутим, савремена сазнања о динамици породичног живота указују да то није увек могуће“ (Тодоровић, 2005, стр. 10).

Шта се дешава кад је озбиљно уgroжена њена динамика рођењем детета са развојном сметњом? Какав је квалитет живота родитеља и породице као целине?

Још пре дететовог рођења родитељи имају различите конструкте о свом детету и његовој будућности, бројне планове, жеље. Све то, у једном тренутку, руши дијагноза ометености у развоју. Многи снови, планови, идеје и жеље морају да претрпе озбиљне промене. За родитеље и ширу породицу наступа мучан период превладавања и адаптације на новонастале породичне прилике (или неприлике). Низ чинилаца утиче како ће (и да ли ће) породица пребродити најпре акутну (шок) кризу изазвану дијагнозом детета и како ће се носити са исцрпљујућом кризом дететовог хендикепа током читавог живота.

Породица и добробит

У литератури се наилази на различита дефинисања појма породице; заједничко свим дефиницијама је да је породица друштвена група, док је однос породица–друштво вишедимензионалан – у породици тече процес социјализације, породица је највиталнији део друштва – друштво опстаје захваљујући снази породице; битна одлика породице је унутарпородична интеракција и заједништво чланова породице.

Једна од обухватнијих дефиниција породице каже: „Породица је у садржинском, структурном и формалном погледу историјски променљива друштвена група чија су универзална обележја:

а) почива на хетеросексуалним везама помоћу којих мушкарци и жене задовољавају природне полне и друге (духовне, моралне, естетске) потребе и обезбеђују репродукцију друштва рађањем потомства (биолошке основе породице),

б) заснива систем сродничких односа који представљају основ за полне табуе и поделу улога унутар породице (биосоцијалне основе породице),

ц) обезбеђује и развија социјалне и индивидуалне (моралне и психичке) особине личности (социјалне основе породице),

д) обезбеђује обављање одређених економских (производно-потрошних или само потрошних) делатности у оквиру породице (економске основе породице).

(Младеновић, 1995, према Митић, 1997, стр. 8)

Ово је прилично прозаична дефиниција породице, али говори о свим битним карактеристикама породице. Питање је колико породица која има децу са развојним сметњама остварује сва ова обележја. Са аспекта психологије најзначајнија улога породице је у развоју и подстицању социјалних и индивидуалних особина личности детета, односно њена васпитна улога.

Бергер је (према Митић, 1997) конципирао основне принципе стања и односа у породици користећи социјално-психолошки модел породице и његова вредност је у томе што је настао кроз праксу – „објашњавањем природе и лоцираности проблема брачних партнера“ у Саветовалишту за брак и породицу у Београду. Бергеров модел је познат као RRRG – модел. Он говори о четири концепта – концепту Реда или система регулативних правила између чланова породице, породице и ванпородичне средине и трансгенерацијских односа у породици. Концепт Рада чине активности, понашање и структурирање времена у породици. Треће Р је концепт Размене који се односи на породичну интеракцију и комуникацију и он чини основу породичног функционисања и опстанка. Концепт Г – Глади садржи мотивацију, односно задовољење жеља и потреба чланова породице у оквиру породице.

Значај модела је у томе што је Бергер конструисао и упитник УСОП – Упитник стања и односа у породици (Митић, 1997), што даје могућност пручавања функционисања породица, како типичних, тако и породица у проблему, каква је породица са дететом са развојном сметњом.

Већина или нека обележја породичне структуре могу бити угрожена, уколико породица има дете са развојним сметњом. Добробит-квалитет живота породице озбиљно је пољуљана – остваривање важних функција породице, родитељске улоге, угрожени су брачни односи, професионалне улоге и сл.

Светска здравствена организација (WHO, 1993) дефинише квалитет живота као перцепцију појединца о сопственом положају у животу у контексту културе и система вредности у којем живи и као и у односу на сопствене циљеве, очекивања, стандарде и интересовања. Овај широк концепт чине физичко здравље, психолошки статус, материјална независност (степен самосталности), социјални односи, однос према значајним појавама у окружењу. Добробит представља својеврсну когнитивну евалуацију живота која резултира позитивним или негативним афектима, те се сматра вишедимензионалним конструктом, који укључује афекте и когницију. Дајнер и сар. (1994, према Лацковић-Гргин, 2000) дефинишу тродимензионални модел добробити – позитивна осећања, негативна осећања и когнитивне компоненте – процену задовољства животом.

Ометеност детета, у смислу квалитета живота, више погађа породицу и родитеље, него само дете. Дете које има очуване интелектуалне потенцијале, до отприлике осме године на свој хендикеп гледа онако како то чине родитељи (Лоренчић, у Тадић и сар, 2004). Највише траума породица доживљава у тренутку суочавања са дететовом дијагнозом – чак 90% породица мења своје устаљене навике. Неки фактори који утичу на квалитет живота породице су: дужина трајања брака, старост родитеља, број деце у породици. Угроженији су бракови који трају мање од шест година, ако су родитељи млађи (посебно мајке), уколико је једно дете у породици, док најбоље функционишу породице у којима родитељи имају 31 до 40 година са двоје деце (према www.pliva.net). „Тешка обољења (као и

тешка ометеност) захтевају инвазивне и дуготрајне технике лечења и рехабилитације и представљају снажне стресоре. „Нечије здравље снажно утиче на добробит, али и стање добробити има значајан утицај на здравље“ – овим Гил (1984, према Лацковић-Гргин, 2000, стр. 94) истиче повратну спрегу стресор – стање стреса о којој у својој трансакцијској теорији говори и Лазарус.

Дете са развојном сметњом и његова породица

Проучавање проблематике деце са развојним сметњама указује на различита схватања и дефинисања појма дете – особа са развојном сметњом, те није лако доћи до јединственог става ко се под овим појмом подразумева. Савремена психолошка и педагошка пракса и теорија су оријентисане ка холистичком приступу – померање фокуса са тешкоће коју дете има на личност детета у целини – „свако дете са сметњама у развоју се посматра као особено, јединствено биће, а органско и функционално оштећење сагледавају се у склопу деље личности као целине“ (Хрњица, 1997, стр. 16). При том преовладава позитивистички приступ – различито је лепо и значи богатство људског рода, што прокламују и међународна правна акта, пре свега Конвенција UN о правима детета (1989) и која су уграђена и у нашу законску регулативу (Закон о породици, 2005, Закон о основама система образовања и васпитања, 2009, Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010). Присутна је еколошка оријентација – дете са развојном сметњом и његова породица нису проблем, акценат посматрања је на друштву које поставља одређене захтеве пред дете и његову породицу. Особа са потребом за посебном друштвеном подршком је „свака индивидуа којој је из здравствених, психолошких, социјалних или неких других разлога, у одређеном раздобљу живота или релативно трајно, неопходна друштвена подршка како би успешно задовољила неку/неке од својих потреба“ (Жикић, 2008, стр.8). Значајно је да овакво одређење не води стигматизацији и помера фокус са појединца на друштво – потешкоће појединца постају изазов за друштво на који оно мора да одговори уколико тежи демократичности.

По подацима Светске здравствене организације (WHO), око 10% опште популације има посебне потребе. Неслужбени подаци (Save the Children UK, Београд) говоре да у доскорашњој државној заједници СЦГ има око 142 700 деце са посебним потребама (Дошен и Брадић, 2005). Поузданих и новијих података о деци са развојним сметњама и њиховим породицама у нашој земљи нема.

Оно што прати децу са развојним сметњама и њихове породице је, још увек, извесна социјална дистанца - од стране просветних радника, вршњака, суседа, рођака, познаника; искљученост из општих друштвених токова, као и материјална угроженост. Деца са развојним сметњама још увек тешко остварују право на редовно образовање. Наша земља још увек практично спада у земље са такозваним „твом трак“ системом образовања – постојање редовних и специјалних школа; прелазак из редовне у специјалну школу је „природан“, обрнут пут још увек није отворен. Инклузија се доживљава врло уско, као укључивање деце

са развојним сметњама у редовне школске токове и тиме изједначава са интеграцијом. У суштини, инклузивни процес у односу на појам интеграције садржи потпуно другачију филозофију – друштво мора да оствари суштинске промене својих институција и да изађе у сусрет деци са развојним сметњама и њиховим породицама, ради обезбеђивања квалитетног развоја све, па и деце са тешкоћама у развоју, управо узимајући у обзир индивидуалне разлике као богатство и ресурс, а не као ограничење. Веома често су деца са тешкоћама у развоју и њихове породице у стању материјалне потребе. Дијагноза озбиљне и тешке ометености, онемогућава родитеље да се остваре на академском и професионалном плану. Истраживања показују да су породице са децом са развојним сметњама у већем ризику да постану дисфункционалне, њихова динамика је озбиљно поремећена – чести су разводи бракова, дете остаје да живи најчешће са мајком, што додатно усложњава проблеме, како детета, тако и његове породице (Лацковић-Гргин, 2000, Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2005).

Инклузија је начин живота – „треба да се да схвати као осећај за заједницу и припадност и подстицање институција и других да се удруже да подрже једни друге и децу са посебним потребама“ (Frederickson et al., 2007).

Медицински модел који још увек преовладава у неким, најчешће здравственим круговима, се усредсређује на *лечење детета*, при том породица – родитељи немају утицаја на ток и начин рехабилитације детета. Флоскула „родитељи као партнери“ често се користи као параван за стварне односе родитељ-професионалац. Родитељи су још увек пасивни примаоци услуга професионалаца (лекара, наставника и сл.), при том се подразумева да родитељ *мора да буде јак и да се бори за своје дете*. Шта се дешава са породицом, односима међу родитељима, браћом, сестрама, широм породицом, не спада у домен, нити опис послова, професионалаца.

Чињеница је да, поред наведених тешкоћа, породице са децом са развојним сметњама, имају низ проблема који спадају у домен менталног здравља. Првобитни стрес услед сазнања дијагнозе детета, само је увод у исцрпљујућу кризу коју собом носи борба за развој и оспособљавање детета са хендикепом. На том тегобном путу родитељи су често сами или се бар тако осећају.

Ометеност као стресор породице и превладавање

Свака породица на ометеност свог члана – детета реагује специфично. „Свако стање намеће специфичне стресове и посебне захтеве издржљивости и детета и породице. За све њих је заједничка потреба за физичком, психичком и социјалном адаптацијом“ (Дејвис, 1995, стр. 23).

Почеци теорије породичног стеса везани су за име Рубена Хила и његов АВС-Х модел који подразумева стресни догађај (А) који је у интеракцији са породичним извором кризе (Б) и у интеракцији са дефинисањем догађаја од стране породице (С) што доводи до кризе (Х) (према Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2005).

Мек Голдрик (1989, према Митић, 1997) разликује вертикалне стресоре (из породице порекла и из ранијих развојних фаза) и хоризонталне стресоре (актуалне стресоре који делују на породицу). Кумулирање стресних догађаја из претходних фаза развоја, или удружено деловање више стресора, појачава дејство новог стресног догађаја, повећава осетљивост појединих чланова породице на стрес и повећава опасност да породични систем постане дисфункционалан.

Ово је нарочито присутно у породицама са дететом са развојном сметњом, где се стресни догађај појављује изненадно и неочекивано, первазивног је дејства (утиче на различите субсистеме), хроничног је карактера и опажа се као тешко решив или нерешив животни проблем.

Испитивања реаговања људи након доживљеног стреса указала су на уобичајене фазе кроз које се пролази у таквим ситуацијама и које су карактеристичне и за породице деце са развојним сметњама и деце која имају озбиљне хроничне болести:

1. Фаза удара (шока): Због неочекиваног снажног удара и елементарне угрожености појављује се преплављујући афекат страха, са пратећим вегетативним симптомима. Могуће су појаве збуњености, сужења поља свести и пажње, поремећаји перцепције и парцијална амнезија за догађаје из тог периода, несврсисходна хиперактивност, конфузна стања, повећана сугестибилност и сл.
2. Фаза сређивања, прибирања: Страх се ублажава и започињу конструктивне активности. Појављује се пожртвовано ангажовање које доводи и до исцрпљења. Код психички лабилнијих особа може опет да се појави стање панике, са раздражљивошћу, агесијом, хистеричним реаговањем, узнемиреношћу или ступорозним стањима.
3. Фаза еуфорије: Појављује се еуфорично расположење, неоправдани оптимизам при разматрању будућности и лакше препуштање принципу задовољства.
4. Фаза отрежњења: Садашње стање и будућност почињу да се сагледавају реално, па се појављују анксиозност, депресивност, преосетљивост, раздражљивост, осећање беспомоћности, завист и сл. Могуће су и појаве психосоматских и неуротичних симптома.
5. Фаза дефинитивног сређивања: Све се снаге мобилишу у изградњу новог живота. Евентуални неуспеси изазивају анксиозност, депресију, губитак самопоуздања и потребу да се кривица пројектује на друге.
(www.faspet.bg.ac.rs).

Холмс и Рахе су још давне 1967. године рангирали животне догађаје на основу димензије стресогености. Од 43 животна догађаја колико је рангирано, промена здравља члана породице се налази на 11. месту (Влајковић, 2001). Међу најстресније догађаје се убрајају догађаји који се процењују као губитак у које спада и коначна дијагноза дететове ометености. Да би опстала као друштвена

група и функционисала, породица мора да се суочи са стресором и да покуша да га превлада.

Лазарус (према Влајковић, 2005, стр. 102) сходно својој трансакционој теорији стреса, механизме превладавања схвата као процес и дефинише као „когнитивне и бихејвиоралне напоре који су усмерени на савладавање, редукацију или толеранцију унутрашњих и спољашњих захтева у стресној интеракцији“. Механизми превладавања су усмерени на директне акције (бекство-борба) или палиативне реакције (најчешћи су механизми одбране).

Породично превладавање стреса чини „низ реакција које се дешавају када је породица позвана да предузме неуобичајене напоре да опсервира, доживи и дефинише нову ситуацију, као и да предузме посебне акције да се врати у уобичајене рутине свакодневног живота“ (Олсон, 1983, према Митић, 1997, стр. 50). Породично превладавање се односи на интеракције унутар породице, као и на интеракције породице са спољашњом средином, које се предузимају у циљу ублажавања ефеката стресног животног догађаја.

Валандер и сар. (према Дејвис, 1995) дефинишу факторе ризика и факторе оптора који који условљавају процес превладавања породица са децом са развојним сметњама. Фактори ризика су карактеристике ометености, захтеви у погледу неге, рехабилитације, реедукације детета, док су фактори отпора персонални и породични капацитети, интерперсонални, локални и други ресурси који олакшавају превладавање.

Капацитети за породично превладавање се сагледавају као унутрашњи породични ресурси – индивидуални (црте личности, локус контроле, „чврстина личности“ – Кобаса, потпорни систем – Бергер) и породични – посебно тип породице, квалитет брака, динамика породичних односа – постојање консензуса и сл.

Према Митић, димензије породичног живота значајне као унутрашњи породични ресурси су:

- карактеристике породичне комуникације (отворена или маскирана),
- промовисање независности чланова породице и јачање самопоштовања,
- јасне породичне границе у смислу снаге кохерентности ставова заједништва,
- оснаживање трансакција са средином и тражење социјалне подршке,
- напор да се контролише утицај стресора из спољашње средине (породица као заштитни “филтрациони јастук”),
- адаптабилност породице као групе (Митић, 1997, стр. 52).

Стратегије превладавања које користи породица сличне су стратегијама које користе појединци. Мек Кубин и Патерсон (према Митић, 1997; Чудина-Обрадовић, Обрадовић, 2005) дефинишу два начина породичног превладавања:

а) превладавање кроз отпор, као колективни породични напор да се минимизује и редукује утицај стресора и

б) адаптивно превладавање – заједнички напори да се породица реорганизује, консолидује и врати у уобичајену рутину.

Исходи деловања стреса и његовог превладавања се сврставају у три групе:

- поремећаји породичног система или неког субсистема породице,
- добра адаптација – враћање на првобитни ниво функционисања и
- промене породичног система у смеру развоја или регресије или застоја у развоју.

Породично превладавање деце ометености можемо објаснити теоријом изградње личних конструката Келија (Дејвис, 1995). Током живота свака особа гради теорије или моделе о свету који је окружује, другим људима, себи самом; то је нека врста антиципације која омогућава ефикасну адаптацију на новонастале животне околности. Породица као група и њени чланови као појединци, суочени са дијагнозом дететове ометености, да би опстала, принуђена је мења низ конструката – о себи као заједници, о сопственој личности (успешан-неуспешан), о типу породице (кохерентна, флексибилна), о детету и његовој ометености, широј породици, пријатељима, професионалцима. Успех промене система конструката и усвајање нових, измењених конструката је предуслов успешног превладавања.

Ометеност детета је значајан стресор који ванредно мобилише породицу и често је прекретница у породичном животу – „иако сви чланови породице доживљавају стрес и осећање несреће у различитим периодима дететовог развоја, налази се на велики распон реакција – од оних који се изузетно добро адаптирају, до оних који се сломи“ (Дејвис, 1995, стр. 25).

Истраживања показују да мајке и очеви деце са развојним сметњама имају различите стратегије превладавања (Мус, Лазарус, према Влајковић, 2005; Лацковић-Гргин, 2000). Очеви углавном користе оријентацију на проблем, а мајке оријентацију на емоције. У складу са својом полном и социјалном улогом (оца породице) очеви трагају за информацијама и подршком, преузимају акције усмерене на проблем, испитују алтернативна решења. У основи ових механизма превладавања стоји покушај контроле над ситуацијом, снажење самопоштовања и личне компетенције, али то може довести и до трагања за новим изворима сатисфакције – „изгарање на послу“, нове партнерске везе и сл. Насупрот томе, мајке, поново у складу са својом полном и мајчинском улогом, чешће прибегавају афективној регулацији, емоционалним бурама, „раптусима“ или резигнацији. Један број мајки афективном регулацијом држи емоције под контролом, „храбри себе“, али и допушта повремено „вентилирање“ кроз плач, бес, ређа је резигнација и мирење са судбином (Лацковић-Гргин, 2000). Оријентација на емоције се може сматрати позитивном, јер подразумева минимизирање, избегавање, дистанцирање, извлачења позитивног из стресних догађаја. Тиме мајке одржавају наду и оптимизам, што их и одржава у борби са бројним стресорима који поистичу из дететовог хендикепа. Такође су мајке (жене уопште) склоније да траже психолошку подршку и помоћ у односу на очеве (мушкарце).

Ови налази нас враћају Лазарусовој трансакцијској теорији – социјални и културни контекст мушкараца и жена се разликује и међусобно условљава, те су и начини превладавања стреса различити.

Социјална подршка – браник и извор снаге

Пратећи нит еко-системског приступа породици, важну улогу у превладавању стреса имају, осим унутрашњих, спољашњи породични ресурси, социјална подршка или срединске варијабле, како их назива Лазарус. Социјалну подршку чине шира породица, пријатељи, суседи, школа – радна организација, локална заједница и др.

Социјалну подршку дефинишемо као расположиву помоћ блиских особа или институција у случају потребе, да би се породица ухватила у коштац са стресом. Социјална подршка представља „интерперсоналу размену која укључује емоције (наклоност, дивљење, љубав), потврђивање (изражавање поштовања) и помоћ (време, новац, савет, вођство)“ (Сарасон и Сарасон, 1984, према Влајковић, 2005, стр. 111). Можемо говорити о два аспекта социјалне подршке – структуралном и процесном. Структурални се односи на број и врсту особа које могу бити од помоћи, а процесни аспект говори о начину, врстама, квалитету и учесталости подршке. Такође, постоји разлика између опажене и реално примљене подршке - перципирана подршка има већу предиктивну вредност (Витингтон и Кеслер, 1986, према Лацковић-Гргин, 2000). Према Шеферу, социјална подршка може да буде емоционална, материјална и информативна (Влајковић, 2005). Емоционална подршка подразумева пажњу, наклоност и љубав, материјална се односи на конкретну помоћ - материјалну, негу, лечење и сл. и информативна подршка обухвата давање савета, објашњавање, упућивање на одређене институције и сл. Социјална подршка утиче посредно и непосредно – утиче на сам стресор, смањујући вероватност стресног догађаја, модификује га или му смањује потенцијал, утиче на стратегије превладавања, као и на исходе који воде добробити породица и њених чланова. Китнер и сар. (1990, према Лацковић-Гргин, 2000) говоре о улози социјалне подршке у одбијању стреса (engl. buffer-model), отклањању или умањивању негативних психолошких ефеката стреса.

Било да на социјалну подршку гледамо као на „извор здравља“ и добробити појединца или као на посредујући – медијацијски фактор, како то чине различите теорије, допринос других, вољних да помогну од великог је значаја, посебно приликом акцидентних криза. Ове кризе су неочекиване, интензивне и више мобилишу околину у односу на хроничне, дневне тешкоће, које околина сагледава као рутинске породичне прилике.

Искуство говори да је социјална подршка породицама са ометеном децом најприсутнија у првој фази удара или шока када породица сазна дијагнозу детета; касније подршка јењава – околина процењује да се породица прибере и започиње конструктивне активности. Такође, присутно је схватање да је стрес приватна ствар (посебно ометеност у породици), те да подршку не треба наметати

породици. Међутим, помоћ породицама са децом ометеном у развоју потребна је на „дуге стазе“, целог живота детета породица има потребу за неком врстом социјалне подршке, што би пружаоци подршке морали да знају.

Однос професионалац – породица – дете са развојном сметњом

Дете са развојном сметњом и његова породица су по утврђивању дијагнозе углавном упућени на различите професионалце - лекаре различитих специјалности, специјалне педагоге, ређе васпитаче и учитеље, који би требало да чине тим за помоћ и подршку детету и његовој породици. Јасно је да здравствени радници примењују медицински модел у раду, што значи да своју улогу виде у лечењу, ублажавању последица хендикепа, у рехабилитацији и реедукацији детета. Дете је *пацијент* коме треба помоћи. И дете и родитељи се сагледавају као *објекти* пружања помоћи, те остаје мало или нимало простора (и времена) за истински хуман приступ детету и његовој породици.

У раду са децом са развојним сметњама и њиховим породицама последњих година долази до напуштања традиционалног клиничког приступа у корист концепта психосоцијалне подршке (Хрњица, 2008). Уз медицинску помоћ, и детету и породици потребна је и психосоцијална помоћ. Основни циљеви пружања психосоцијалне помоћи, пре свега родитељима, јер од њиховог ангажовања и компетентности зависи исход помоћи детету, су:

- олакшавање начина на који се родитељи и остали чланови породице адаптирају на дете и његову ометеност и свођење на минимум или спречавање менталних поремећаја,
- омогућавање породици да најбоље што могу задовољавају потребе детета, без запостављања сопствених потреба,
- обезбеђивање најбољег могућег квалитета живота детету и породици.

У зависности од врсте и дубине ометености детета, као и структуре и потреба породице, дефинишемо и различите специфичне циљеве пружања помоћи - подстицање самопоштовања, осећања сопствене ефикасности и осећаја контроле над ситуацијом, помоћ у промени и интеграцији нових конструката, оспособљавање за ефикасну комуникацију са дететом, пружање подршке детету, оспособљавање за позитивне стратегије превладавања, едуковање родитеља да самостално и компетентно доносе одлуке у вези свог детета и породице, да компетентно комуницирају са професионалцима, да изграде и пронађу сопствене ресурсе подршке, да унапређују квалитет живота и породице и детета.

Основа у пружању психосоцијалне помоћи је успостављање добре и квалитетне комуникације између чланова тима професионалаца који раде са дететом и родитеља. Да би се постигла права комуникација неопходно је да и чланови тима промене своје конструкте детету са развојном сметњом и његовим родитељима – родитељи и дете нису пасивни примаоци услуга, родитељи и дете су *партнери* и на тај начин их морамо сагледавати.

Митлер каже да „партнерство може имати различите облике, али мора остати на базичном увиђању да свака страна располаже знањима и вештинама које омогућавају допринос заједничком успеху у развоју детета. За почетак је довољно да професионалци схвате родитеље као *активне учеснике*, а не као пацијенте у послу који раде“ (1986, према Хрњица 1997, стр. 145).

Дејвис (1995) сматра да партнерство родитеља и професионалаца треба заснивати а на следећим претпоставкама:

- а) уска сарадња - сви који су у питању раде заједно; што је сарадња ближа, успех ће бити бољи;
- б) заједнички циљеви - партнери морају да се договоре и сложе око истих циљева које желе да постигну;
- в) комплементарно знање - стручно знање и квалитети родитеља и стручњака се разликују, али су комплементарни и једнако значајни;
- д) договарање - оно што стручњак предузима сматра се као предлог, који се излаже родитељима на разматрање и договор, одлуке о детету се доносе заједнички;
- ђ) комуницирање - пренос информација у оба смера, разумљив за све стране;
- е) поштење - све идеје, осећања, информације преносе се тачно и отворено, чак и кад нису повољне;
- ж) флексибилност - за промене родитеља и њихових околности (емотивне кризе, променљиве стратегије борбе, нови извори подршке и сл.)

Оно што професионалци могу и треба да чине је:

- да поштују особе са којима раде,
 - да родитељима доделе главну улогу у решавању проблема са којима се сустрећу,
 - професионалци раде са родитељима, а не на њима и уместо њих,
 - професионалци морају да знају да добро слушају...
- ([www: fms-tivat.me](http://www.fms-tivat.me)).

Професионалци – пружаоци помоћи би требало да се у комуникацији са децом са развојним сметњама и њиховим продицама негују став емпатије.

Емпатија је способност интеракције – емпатична особа је у стању да осети и она неизражена осећања, да их одрази и тиме прошири самосвест саговорника. Роџерс сагледава емпатију као способност да се заузме туђе становиште, спознавање осећање друге особе и пре него што је она сама у стању да то учини. Роџерс истиче терапијски значај емпатије: „Тек кад неко разуме како то изгледа бити ја, без намере да ме анализира и процењује, тек онда и у таквој клими могу да процветам и да се развијем” (Роџерс, 1985, стр. 56). “Емпатија је суштински део нормалног социјалног функционисања – омогућава нам да будемо у складу са нечијим осећањима или мишљењем, омогућава нам да разумемо намере других, предвидимо њихово понашање и уживимо се у њихове емоције. Укратко,

емпатија омогућава ефективну интеракцију у социјалном свету. Такође је и “ле-пак” социјалног света, подстиче нас да помажемо другима и спречава да друге повређујемо” (Baron-Cohen and Wheelwright, 2007).

Ненасилна комуникација (ННК) садржи у основи емпатијску интеракцију међу особама. „Ненасилна комуникација је заснована на односима особа, подразумева језичке и комуникационе вештине које унапређују нашу способност да останемо хумани, чак и у изазовним околностима... Она треба да нас подсети на оно што већ знамо – да смо ми људи предодређени да имамо везе једни са другима и да нам помогне да живимо на начин који конкретно манифестује ово знање” (Розенберг, 2002, стр. 120).

Ненасилна комуникација је саосећајна комуникација и њена сврха је:

1. стварање таквих веза међу људима које оснажују саосећајно давање и примање и
2. креирање локалне и корпоративне структуре која подржава саосећајно давање и примање.

([www://cnvc.org/node/369](http://cnvc.org/node/369), www.goodradioshws.org/peaceTalksL.36html)

Језик ненасилне комуникације је “језик срца”, долази из душе искрено от-кривајући шта се дешава у нама самима без критиковања, суђења, анализирања друге особе. Суђење, моралисање, придиковање ... долази “из главе”, ови пој-мови су резултат менталне анализе и квалификовања других и само замагљују и отежавају комуникацију. „Када ме слушају и када ме чују, способан сам да поново доживим свој свет на нов начин и наставим даље. Запањујуће је како елементи који изгледају нерешиви постају решиви кад неко слуша. Како се збрке које изгледају нерешиве преобрате у потпуно јасне токове кад те неко чује“ (Ро-зенберг, 2002, стр. 117). Емпатија помаже да нечије понашање протумачимо на прави начин, да будемо у контакту са својим осећањима, да спречимо насиље, ослободимо саговорника туге, бола. ННК се користи да се унапреди комуникаци-ја са другима, али она има и терапијски ефекат – прихватањем постојања избора у нашим поступцима, „доприноси нашем ослобађању из менталних затвора које смо сами створили“, ослобађа нас окова наше културе, доприноси решавању унутрашњих конфликта, уклањању неких неуротских симптома (депресије). ННК се користи да бе се успоставили аутентични и узајамни односе међу људи-ма, при том постоји узајамни раст – и професионалац и онај који прима помоћ имају користи од ове врсте комуникације.

ННК не захтева посебно образовање, “ако се држимо принципа ННК, мо-тивисани смо тиме да саосећајно дајемо и примамо и да чинимо све да другима дамо до знања да нам је то једини мотив, тада ће нам се и они придружити у процесу, и коначно, бићемо у стању да саосећајно комуницирамо једни са дру-гима” (www.cnvc.org/node/369). Дакле, и родитељи деце са развојним сметњама и деца са развојним сметњама, па и професионалци, могу да усвоје ненасилну комуникацију и тако могу да науче да компетентно заступају своје ставове и личност.

Сажета психолошка интеграција трауме

„Психолошка прва помоћ“ је често неопходна у тренуцима када се породица, родитељи пре свих, суочавају са стресом који носи сазнање да њихово дете има развојну сметњу. Психолошку кризну интервенцију чини „скуп поступака помоћу којих се, после кризних догађаја, људима настоји да помогне да лакше преброде оно што су доживели“ (Арамбашић, 2000, стр. 57). Психолошка кризна интервенција, чији су зачетници Мичел и Еверли (у САД), Рафаел и Робинсон (у Аустралији), намењена је свим особама које су погођене стресном ситуацијом (Рафаел – „кругови угрожености“, 1986, према Арамбашић, 2000). Циљ кризних интервенција је прорада врло јаких емотивних стања, побољшање групне кохезије, едукација о начинима суочавања са стресом, улазак и излазак из „трагичне улоге“ и спроводи се непосредно после кризног догађаја - након недељу, најдуже 12 недеља (Шалев, 1995, према Арамбашић, 2000). Крајњи циљ је превенција психичких поремећаја и успешна интеграција стресног животног догађаја у животно искуство. Зависно од животног догађаја психолошка кризна интервенција се спроводи индивидуално, у породици и у групи. Компоненте психолошке прве помоћи су пружање утехе особама у стању стреса, заштита од додатних претњи или стреса, задовољавање физичких потреба, усмеравање и подршка за нове обавезе, повезивање са системом подршке и помоћи у заједници, подршка личної компетенцији и др.

Породице деце са развојим сметњама различито се суочавају са снажним стресом који носи саопштење дијагнозе. Интензитет стреса према Лазарусовом трансакционом моделу зависи од личних и срединских, као и посредујућих фактора. На помагачима је да процене да ли је и коме је од чланова породице потребна сажета интеграција трауме, а у циљу превенције менталних поремећаја.

Сажета психолошка интеграција трауме у породици подразумева припрему, спровођење и праћење ефеката. Фаза припреме обухвата – одређивање места, времена, учесника, дужину трајања самог процеса. Фаза спровођења сажете интервенције се састоји из седам етапа – прва је увод (когнитивно подручје) у коме се разјашњавају правила комуникације и сарадње, слично радионичким правилима. Друга етапа такође обухвата когницију и чини је изношење чињеница (Шта се десило?). Трећи корак, осим когнитивног аспекта, има и емоционални – мисли које су прве дошле у свест пошто се десио трауматски догађај. Четврти корак се односи на најтеже појединости (Шта је најпотресније?) и највише је набијена емоцијама. Пета етапа следи логички – позивају се учесници да опишу знакове стреса које препознају код себе, те овај корак спада у емоционално-когнитивно подручје. Шеста етапа спада у област когниције – то је едукација учесника о знаковима стреса као нормалној реакцији на *ненормалну ситуацију*. Последња етапа је „заокружавање“, обухвата област когниције, то је прилика за додатна питања и појашњавања и подразумева завршетак кризне интервенције. Праћење је фаза по завршетку кризне интервенције (након 7 до 10 дана) и њен циљ је провера како се учесници осећају.

Да би била успешно сажета психолошка интеграција трауме мора да буде вођена од стране искусних и обучених помагача. Водитељи (обично их је двоје) би морали да имају искуства и теоријска знања о кризним ситуацијама, да поседују комуникацијске вештине, познају правила групне динамике, као и правила рада са трауматизованима. Некад се у фази провере закључи да је криза прогресирала код неког члана породице и у том случају особа се упућује на психолошко саветовање.

Закључак

Породице са децом са развојним сметњама представљају специфичну категорију породица под хроничним стресом. Дијагноза о дететовој ометености прожима све аспекте породичног живота. Веома је важно да уз медицинску помоћ породица добије адекватну психосоцијалну подршку. Екосоцијални приступ (Бронфенбренер) и трансакциони модел (Лазарус) промовишу превентивне акције које имају шире могућности и домет и усмерене су на социјалну подршку у процесу стреса и протективне факторе и њихов значај у превенцији психосоцијалних поремећаја.

Психосоцијална подршка је оријентисана на очување здравих снага породице и минимизирање и модификацију последица стресора. Професионалци – пружаоци помоћи би требало да преиспитају своје конструкте у вези ометености и усвоје *модел партнерског односа* који подразумева уважавање детета са развојном сметњом и родитеља као партнера у процесу пружања помоћи и подршке.

То значи напуштање медицинског модела и прихватање става емпатије који значи потпуну присутност сада и овде за другог без процењивања или вредновања. Емпатија или саживљавање је битно својство у раду са децом са развојним сметњама и њиховим породицама. Став емпатије пружа осећај егзистенцијалне сигурности, даје слободу абреаговања анксиозности и негативних осећања и при том ствара основу за развој самопоштовања и асертивности.

Циљ кризних интервенција је прорада врло јаких емотивних стања, побољшање групне кохезије, едукација о начинима суочавања са стресом, улазак и излазак из „трагичне улоге“ и спроводи се непосредно после кризног у сврху превенције психичких поремећаја и успешне интеграција стресног животног догађаја у животно искуство.

Пружаоци помоћи морају да буду свесни да је помоћ детету са развојном сметњом и његовој породици неопходна током читавог дететовог живота, те је потребно изградити систем подршке и заштите деце-особа са хендикепом и њихових породица. Процес инклузије подразумева излагање у сусрет свим потребама (и здравственим, и психосоцијалним) особа са хендикепом и њиховим породицама. Следећи еколошки приступ сматрамо да је неопходна системска подршка инклузивном процесу као израз демократске оријентације и стварног друштвеног опредељења за суштинско уважавање права свих чланова друштва и у томе је наше друштво тек на почетку.

Литература

- Andelković, V. (2007). Od individualnog i simptomatskog ka socijalnom i kulturološkom pristupu mentalnom zdravlju. U: Tematski zbornik *Primenjena psihologija – društvo, porodica i ponašanje*, ur. Nešić, V. Niš: Filozofski fakultet, 151 – 156.
- Arambašić, L. ur. (2000). *Psihološke krizne intervencije: psihološka prva pomoć nakon kriznih događaja*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
- Dejvis, H. (1995). *Savetovanje roditelja hronično obolele ili dece ometene u razvoju*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Došen, L.J. Gačić-Bradić, D. (2005). *Vrtić po meri deteta: priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*. Beograd: Save the Children UK.
- Frederickson N. et all. (vol. 34/2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion, London: British Journal of Special Education.
- Međunarodne rezolucije o pravima hendikepiranih lica*. (2002). Beograd: Centralni odbor saveza gluhih i nagluhih Jugoslavije.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. (2008) Psihologija osoba sa posebnim potrebama, Klinički pristup. 223-238. U: Berger, J., Mitić, M. *Klinička psihologija*. Beograd: Centar za primenjen u psihologiju. (223-238).
- Lacković – Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lorenčić, M. (2004). Psihoterapija telesno ometene dece. 408-412. U: Tadić, N. i sar. *Psihoanalitička psihoterapija dece i mladih*. Naučna KMD: Beograd.
- Mitić, M. (1997). *Porodica i stres između poraza i nada*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Vlajković, J. (2001). *Teorija i praksa mentalne higijene (I)*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Vlajković, J. (2005). *Životne krize, prevencija i prevazilaženje*. Beograd: IP „Žarko Albulj“.
- Čudina-Obradović, M. Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rodžers, K (1982). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*. Niš: Prosveta.
- Žikić, M. (2008). *Vodič kroz razvojne smetnje*. Niš: projekat Drugačiji zajedno.

Elektronski izvori

www.plivamed.net
www://cnvc.org/node/369,
www.goodradioshws.org/peaceTalks
www.fasper.bg.ac.rs
www.pliva.net

Mirjana Stanković – Djordjević
Piroć

HANDICAP AS PERVASIVE STRESSOR OF A FAMILY

Abstract

In families with a handicapped child a stressful event most frequently appears suddenly and unexpectedly, its effect is pervasive, its character is chronic and it is perceived as almost or completely unsolvable life problem. The initial stress due to finding out the diagnosis of a child is only an introduction into exhausting crisis accompanied by the struggle for development and training of a handicapped child. Medical model still prevailing in medical circles focuses on the treatment of a child, while parents are those who have little influence on the course and the way of their child's rehabilitation. Professionals – those providing help should reconsider their constructs in regard to handicap and adopt a model of partnership in the process of facilitation. Empathy is significant feature in the work with children with special needs and their families. Psycho-social help is directed to preservation of health strength of a family, as well as to minimizing and modification of the consequences of a stressor. According to ecological approach systematic support is necessary to inclusive process as an expression of democratic orientation and real social determination for respect of the rights of all members of society.

Key words: handicap, family, stress, overcoming a difficult situation, social support.

Ми́рьяна Станковић-Джорджевић, Пирот

ОТСТАЛОСТЬ КАК ПОСТОЯННЫЙ СТРЕССОВЫЙ ФАКТОР В СЕМЬЕ

Резюме

В семьях с ребёнком отстающим в развитии стрессовое событие появляется чаще всего внезапно и неожиданно, оно имеет постоянный и хронический характер и воспринимается как трудно решимая или нерешимая жизненная проблема. Первоначальный стресс после сообщения диагноза ребёнка, являясь только введением в неясный кризис, который включает борьбу для развития и приспособления ребёнка с каким-нибудь недостатком. Медицинская модель, которая ещё преобладает в медицинских кругах, сосредотачивается на лечении ре-

бёнка, а родители в меньшей степени оказывают влияние на способ реабилитации ребёнка. Специалисты оказывающие помощь должны изменить свои, конструкции и схемы в связи с отсталостью в развитии и свои модели партнёрского отношения, которые подразумевают и содержат уважение такого ребёнка и родителей как партнёров в процессе оказания помощи. Эмпатия является важным свойством в работе с отстающими детьми в развитии и их семьями. Психосоциальная помощь направлена на сохранение здоровых сил семьи и уменьшение и изменение последствия стресса. Следуя экологическому подходу необходима системная поддержка процессу инклюзии, как выражению демократической ориентации и действительного общественного определения для уважения права всех членов общества.

Опорные слова: отсталость в развитии, семья, стресс, преодоление, социальная поддержка

Др Ђоко Г. Марковић
Филозофски факултет
Никшић, Црна Гора

UDK 371.3::51
Стручни чланак
Примљен: 25. I 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 1, p. 156–155.

ИНОВАЦИЈЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗБИЈАЊА ФОРМАЛИЗМА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ ОСНОВНЕ И СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Резиме

Предмет истраживања су конкретне могућности примјене филозофско-историјско-развојних и методолошко-иновационих елемената у настави математике основне и средње школе у функцији разбијања формализма и активизирања, тј. динамизирања наставног процеса са циљем пружања прилика ученицима за оргинална и креативна размишљања уз развијање навика самосталног полиформног мишљења, критичког оцјењивања и разумног уопштавања.

Кључне речи: Иновације, филозофско-историјско-развојни елементи наставе, методолошке иновације, разбијање формализма, активизирање, тј. динамизирање наставе математике.

Уводне напомене

„Испричај ми, па ћу то заборавити, покажи ми, те ћу се тога сјећати. Допусти да сам извршим дотични посао и тада ћу га схватити...”

Конфуције (551 – 479.г.п.н.е)

Данас поуздано можемо казати да је методика наставе математике синтетичка научна дисциплина која има сопствени предмет проучавања, чију супстанцију чине компоненте, математике као науке, њен историјски развој у смислу развоја математичких идеја и педагошки, тј. дидактичко-психолошки дио, који се односи на конкретне методичке транспозиције појединих математичких тема или њихових дјелова.

Становиште да под методиком треба подразумевати педагошку „умјетност“, као и став да је методика искључиво педагошка дисциплина, условио је стагнарање методике и њено егзистирање на нивоу педагошких техника. Мето-

долошко повезивање методике математике са математиком као науком, историјом развоја људских идеја, психологијом и комуникологијом представљало је не само темељну претпоставку њеног природног интердисциплинарног конституисања као употребљиве посебне математичко-педагошке дисциплине и синтетичке научне области, већ и као „чудесни повратни замајац“ који утиче на формирање нових дидактичких идеја и оријентација, према којима је раније педагогија била затворена. Поред тога, методика математике као креација, тј. педагошко умјеће, добија управо од математичко-методичке научности мотивационе импулсе развојка и модернизовања властитих разноврсних методичких поступака.

Методика наставе математике посматрана кроз призму педагошке креативности, способности и вјештина је у специфичној кохезионој вези са психологијом. Базична претпоставка педагошко-дидактичке „умјетности“, подразумијева и проучавање педагошко-методичке даровитости, што треба имати на уму, кад је ријеч о критеријумима код селектирања просвијетног кадра.

Традиционалистичка настава којој су страни честа промјењивост, разноврсност, индивидуализација, еластичност, динамичност и слично се противила чиниоцима проистеклим из друштвено-економског и савременог научно-технолошког развоја и представљала брану и још увијек је кочница развоја савремене методичке мисли.

Модерна настава математике треба да индукује и инкорпорира у себе наведене елементе које су страни традиционалистичкој школи, при чему ће савремене учионице преобразити од класичних слушаоница у радионице активног, динамичког процеса рада. Савремена настава математике настоји да елиминира механичко меморисање великог квантума знања, а такође тежи да избјегне формално развијање психичких способности ученика. Нормално, да таква настава подразумијева развијање ученичких способности, али не на безвриједној математичкој грађи, већ на садржајима који су квалитетни у образовном и васпитном погледу.

Овдје се, прије свега, мисли на наставу којом доминирају необични задаци, проблеми, иновације.

Рјешавање проблема, који код ученика изазива интересовање и покреће досјетљивост продукујући доживљаје напетости самоангажовања као резултат обавезно има тријумф проналазача. Овакви доживљаји могу створити склоност за умни рад остављајући неизбрисив траг на дух и карактер младог човјека.

Само наставник који код својих ђака буди радозналост дајући задатке који су примјерени њиховом знању, помажући им ријетко у виду стимулативних питања, развијаће у њима склоност ка самосталном логичком мишљењу и освјетљавати путеве до њега.

У супротном, ако он на часовима само механички увјежбава поступке, смањује им интересовање и кочи њихов интелектуални развој, испустиће тако своју велику прилику да утисне неизбрисив печат на позитивни духовни и карактерни развој ученика.

Овдје ћу, користећи лично искуство, приказати неке занимљиве садржаје наставе математике основне и средње школе и њихове методичке интерпретације или иновације. Намјера ми је да укажем на постојање „непрегледног мора“ разноврсних и лијепих примјера, које можемо користити у функцији разбијања формализма у настави математике.

1. Примјери иновација у настави математике основне и средње школе

Погледајмо како је млади К.Ф.Гаус сабрао првих 100 природних бројева. Док је учитељ очекивао да ученици сабирају редом свих првих сто бројева он је задатак рјешао на сљедећи начин:

$$\begin{aligned} 1+2+3+ \dots +100 &= 1+2+3+ \dots +50+51+ \dots +98+99+100 = \\ &= (1+100)+(2+99)+(3+98)+ \dots +(50+51) = 50 \cdot 101 = 5050. \end{aligned}$$

Претходни примјер можемо искористити да почнемо разговор са ученицима и о другим могућностима рјешавања истог задатка. Тачније, ученике треба питати да ли задатак могу рјешити још на неки ефикасан начин. Ако ђаци не могу да открију нову хеуристику, треба им поставити помоћно питање шта би се десило ако би удруживали парове бројева да праве збир 100. Након тога би неки од њих могао лако доћи до новог рјешења. У сваком случају треба инсистирати на тој конфучијанској мудрости да од ђака кроз њихова размишљања и активности откријемо и друга рјешења.

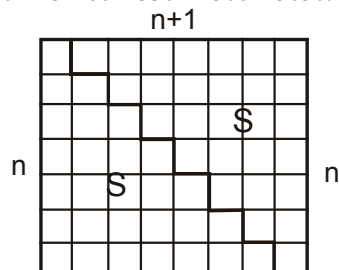
$$\begin{aligned} 1+2+3+ \dots +100 &= 1+2+3+ \dots +50+51+ \dots +98+99+100 = \\ &= (1+99)+(2+98)+(3+97)+ \dots +(49+51)+(50+100) = 49 \cdot 100 + 150 = 4900 + 150 = 5050. \end{aligned}$$

Наравно, да ово није крај приче, јер се задатак може рјешити и на сљедећи начин:

$$\begin{aligned} 1+2+3+ \dots +100 &= 1+2+ \dots +10+(10+1+10+2+ \dots +10+9+10+10)+ \\ &+ (20+1+20+2+20+3+ \dots +20+10)+ \dots + (90+1+90+2+90+3+ \dots +90+10) = \\ &= (1+2+3+ \dots +10) \cdot 10 + (1+2+3+ \dots +9) \cdot 100 = 55 \cdot 10 + 45 \cdot 100 = 550 + 4500 = 5050. \end{aligned}$$

Овај карактеристични мотивациони примјер пружа нам могућност да ученике упознамо са историјском причом о резултатима Питагорине школе, Грчке математике.

Питагорејци су истицали како су унаприједили математику изнад комерцијалних основа. О



Слика 1.

томе свједоче сљедећи примјери о њиховим знањима из аритметике и докази у којима су користили геометрију.

1. Ево како су открили чему је једнак збир првих n природних бројева:

$$S = 1+2+3+\dots+n.$$

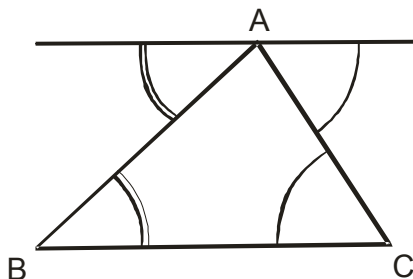
Користећи се знањем о површини правоугаоника и сликом 1 они су утврдили да је:

$$2 \cdot S = n \cdot (n+1), \text{ одакле је: } S = \frac{n \cdot (n+1)}{2}.$$

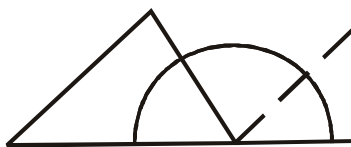
Дкле, Гаусов задатак можемо рјешити и по формули за суму првих 100 чланова аритметичког низа, тј.: $S_{100} = \frac{100 \cdot (100+1)}{2} = 5050.$

Наставници константно треба да инсистирају на томе да ученици задатаке рјешавају на различите начине, и да их геометријски интерпретирају кад је год то могуће чинити. Ово је значајно због тога што тако формирају код њих навику да проблеме флексибилно посматрају из различитих „углова“ и динамички их сагледавају и самостално рјешавају. Геометријско интерпретирање – „скицирање“, веома је значајно зато што слике имају особину интегралности. Оне у једном тренутку говоре све и тако стабилизују наше унутрашње представе, што индукује брзо и јасно поимавање и разумјевање конкретних наставних задатака.

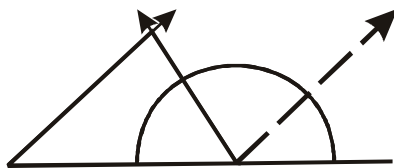
„Без много претјеривања, може се казати да је идеју о строгим потпуним доказима човјечанство добило од једног човјека и једне књиге: од Еуклида и његових „Елемената“. И данас је проучавање елементарне планиметрије још увијек најбоља прилика да се усвоје идеје строгог доказа. Тешко да се може наћи познатији примјер од теореме: У сваком је троуглу збир унутрашњих углова једнак 180° . Слици 2, која је уобичајена пратиља овога доказа, не треба много објашњавања. Тјемом A повучена је паралела са страницом BC . Углови код B и C једнаки су одговарајућим код A (како је то приказано на слици) јер су наизмјенични углови међусобно једнаки. Збир три унутрашња угла троугла једнак је збиру три угла са заједничким тјемом A који граде опружен угао. Овим је теорема доказана. Већина наставника, вјероватно, овим завршава причу о доказивању ове познате теореме. Међутим, увијек постоје они који појашњавају „јасно“ сматрајући да је за истинско разумјевање проблема потребан динамички приступ истом. О чему се заправо овдје ради? Чувени амерички психолог Џорџ Беркли сматра: ако ову тридесет другу теорему из Еуклидових „Елемената“ демонстрира на тај начин што ће повући паралелу са једном страном тог троугла као на слици 2 или на слици 3а, што ће показати да еквивалент та три угла као збир даје половину круга (опружен угао) треба истаћи да величину углова не треба узимати у обзир, чиме се доказује да теорема важи за сваки троугао. Међутим,



Слика 2.

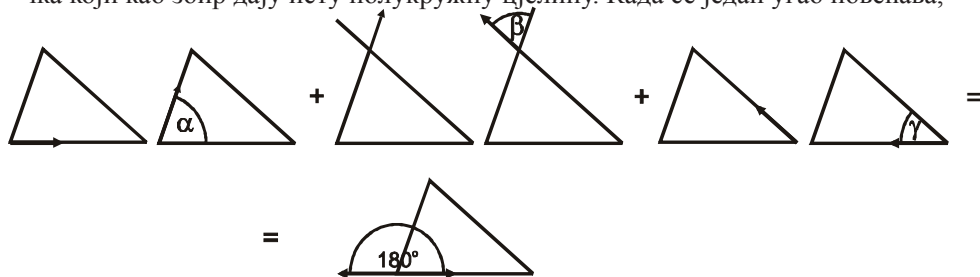


Слика 3а



Слика 3б

познати представник гелшталтистичког правца у психологији Рудолф Арнхајм каже да овако доказивање свакако има практичну вриједност, али за мишљење је важно да општост теореме постане очигледна, а да то није баш видљиво из уопштавања код таквог статичког приступа проблему, поготово ако то предочавамо ученицима млађег узраста (основне школе). Зато он предлаже да се слика 3а трансформише у слику 3б тако што ће двије стране троугла замислити као кракове неограничене дужине који могу да се окрећу у тачки осовине, независно преко читаве половине круга, при чему они, без обзира на положаје, образују три одсјека који као збир дају исту полукружну цјелину. Када се један угао повећава,

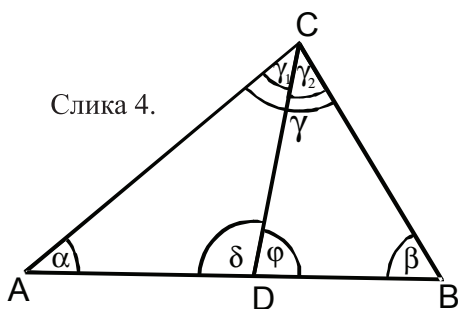


Слика 3ц

његов сусјед се аутоматски у одговарајућој мјери смањује. Статичан појам замјењен је динамичним. Теорема није само замишљена као општа, већ је као општу и опажамо.

Ево још један динамични приступ доказа ове чувене теореме коју можемо демонстрирати ученицима основне школе.

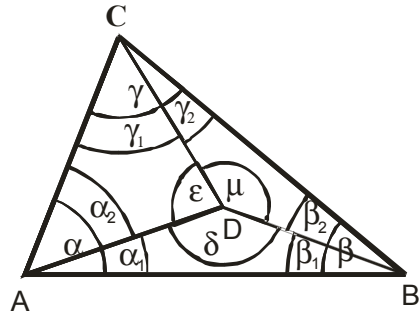
За ову интерпретацију довољно је имати једну ђачку оловку и слику произвољног неједнакостраничног троугла и примјенити композицију изометријских трансформација ротација и транслација наизмјенично као на слици 3ц. При овом доказивању користили смо прикривено Плејферов аксиом паралелности. Слично претходном примјеру, ко-



Слика 4.

ришћењем још једног еквивалента аксиоме паралелности, тј. да је збир унутрашњих углова у било којем троуглу константно једнак, ову теорему можемо доказати и на следећи начин:

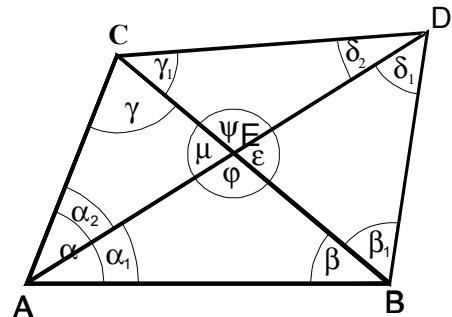
Нека је $\alpha + \beta + \gamma = S$ збир углова у произвољном троуглу $\triangle ABC$. Ако на страници АВ изаберемо произвољно тачку D различиту од А и В, као на слици 4, лако је уочити:



Слика 5.

$2 \cdot S = \alpha + \delta + \gamma_1 + \gamma_2 + \varphi + \beta = \alpha + \beta + \gamma + 180^\circ = S + 180^\circ$, јер је $\delta + \varphi = 180^\circ$, а $\gamma_1 + \gamma_2 = \gamma$, па је очигледно $S = 180^\circ$, што је требало доказати.

На једном од часова увјежбавања градива у I разреду гимназије у једној модернијој варијанти хеуристичке методе Георга Полве од ученика сам захтијевао, да бирајући произвољно тачку D у равни цртежа, покушају пронаћи још неки начин доказивања ове теореме. Као резултат таквог самосталног рјешавања датог проблема, проистекао је следећи алгоритам доказивања тог чувеног Еуклидовог става.



Слика 6.

Ако претпоставимо да је збир свих унутрашњих углова у сваком троуглу константно једнак S , што је еквивалент аксиома паралелности, посматрајући слику 5 лако је уочити да је:

$$S = \alpha + \beta + \gamma = \alpha_1 + \alpha_2 + \beta_1 + \beta_2 + \gamma_1 + \gamma_2, \text{ као и}$$

$$3 \cdot S = \alpha_1 + \beta_1 + \delta + \beta_2 + \gamma_2 + \mu + \gamma_1 + \alpha_2 + \varepsilon, \text{ тј.}$$

$$3 \cdot S = \alpha_1 + \alpha_2 + \beta_1 + \beta_2 + \gamma_1 + \gamma_2 + \delta + \mu + \varepsilon, \text{ односно,}$$

$$3 \cdot S = S + 360^\circ, \text{ па је: } S = 180^\circ, \text{ што је и требало доказати.}$$

Ово доказивање има још двије варијанте избора тачке D.

У првом случају, када тачка D припада некој од правих којима припадају странице троугла споља, тј. тако да распоред тачака буде нпр. А–В–D. Овај доказ је сличан ономе са слике 4. А сада погледајмо положај када тачка D не припада

правама којима припадају странице $\triangle ABC$, нити његовој унутрашњости као на слици 6. Тада, посматрајући троуглове: $\triangle ABE$, $\triangle BDE$, $\triangle DCE$, $\triangle CAE$, $\triangle ABC$ и $\triangle BDC$, лако је видјети да је

$$4 \cdot S = \alpha_1 + \beta + \varphi + \beta_1 + \delta_1 + \varepsilon + \delta_2 + \gamma_1 + \psi + \gamma + \alpha_2 + \mu, \text{ па је}$$

$$4 \cdot S = 2 \cdot S + 360^\circ, \text{ тј. } S = 180^\circ.$$

У свим претходним доказивањима користили смо неки од еквивалентних петог Еуклидовог постулата.

В Еуклидов постулат: Нека се сваки пут, када права при пресеку са двијема другим правама са којима на истој страни гради унутрашње углове чији је збир мањи од два права угла, ове праве сијеку са оне стране са које је тај збир мањи од два права угла.

3. Емпиријска евалуација неких модела примјене иновационих елемената у настави математике основне и средње школе

У овом поглављу описаћу, посматрајући из угла сопствене емпирије, ефекте наставе при увођењу и примјењивању необичних раритетних и иновираних математичких садржаја (конкретно, поред наведеног, усменог множења помоћу дигиталне технике и осталих приказаних варијанти усменог множења, презентовања и један примјер из средњошколске праксе).

Посматрајући проблематику примјене иновационих елемената у настави математике основне и средње школе, након тридесетогодишњег искуства у непосредној настави математике, не могу да се одупрем утиску чуђења израженог питањем: Зар је могуће да поред таквог богатства, цијелог спектра различитих, елегантних, једноставних и лијепих методолошко-математички иновираних садржаја, попут претходно наведених и многих сличних примјера ниједан од њих није пронашао своје „мјесто под сунцем“ неког модерног уџбеника, приручника или збирке задатака?

Ако је то тако, а углавном је тако, када су у питању уџбеници, приручници и збирке задатака математике основне и средње школе и гимназија, онда не треба да нас чуди чињеница да је мали број наставника у непосредној настави спреман да нешто радикалније мијења, а камоли самоиницијативно иновира у том процесу.

Тешко је дати одговор на питање: Зашто је то тако?

Да ли је у питању неадекватна стручност наставника, тј. незадовољавајући квалитет њихових тзв. примјенљивих и процесних знања у смислу модерних класификација нпр. Маразанове таксономије знања?

Да ли неко, ко не умије да плива, може научити некога ко не умије да плива, да плива?

Без много двоумљења, са великом вјероватноћом можемо у првом случају дати потврду, а у другом одричан одговор на постављена питања.

„Оправдање“ за такво стање у настави основне и средње школе могло би се потражити у различитим чиниоцима, прије свега у слабом квалитету одговарајућих знања из методике наставе математике, а такође и непостојању разноврсне методичко-математичке литературе и квалитетних стручних методолошко-математичких часописа, у којима би били презентовани историјско-филозофско-развојно-иновациони, а истовремено модерни психолошко-дидактички теоретски и практични трендови итд.

Међутим, када су ученици у питању они су увијек спремни и радо прихватају промјене у настави, посебно разноврсност при објашњавању (доказивању), тј. иновирани, једноставније и љепше приказане математичке садржаје.

Све вријеме током бављења наставом математике трагао сам за иновацијама и раритетним полиформним методолошким презентацијама многих математичких феномена и испитивао њихове ефекте на разбијање формализма у наставном процесу, и њихов допринос на квалитет и трајност ученичких знања.

Резултати такве наставе, у свјетлу иновационих компоненти, огледали су се како у бољем разумјевању и усвајању пређених садржаја, тако и у знатном повећању интересовања и активности ученика на часовима математике, са посебном тежњом ка самосталном, креативном раду.

Настава математике, „зачињена“ иновационим елементима, својим динамичким приступом, тј. комплетним сагледавањем и разумијевањем датих проблема омогућује ученицима да јасније проникну у суштину проблема одвицајући их од шаблонског рјешавања задатака и самим тим значајно доприноси стварању трајних знања.

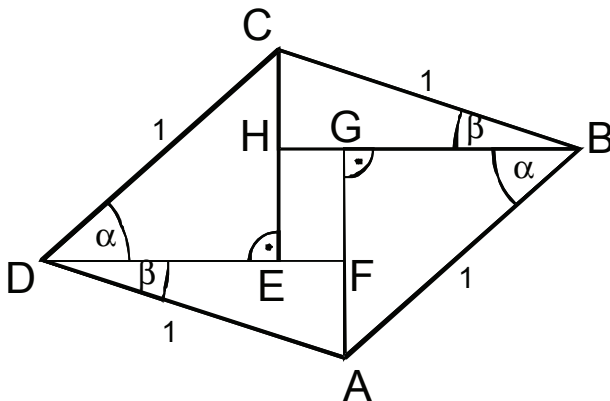
Након експерименталних провјера на часовима математике основне школе (семинарски радови и дипломски радови студената, тј. провјере учинка иновација на разбијање формализма у настави математике и динамизирање и активизирање тог процеса) у свим случајевима, гдје су били придодати иновациони и раритетни елементи, ефекти интерактивног методичког приступа неизоставно су индуковали динамичко, свеобухватно сагледавање проблема, што је коначно импликовало рађање квалитетних и трајних знања. Експерименти су потврдили позитивне ефекте иновација у настави математике, који су били идентични оним, до којих сам дошао личним искуством (навешћу један примјер).

Конкретно, када је у питању настава тригонометрије, она се у гимназијама математичког смјера реализује у оквиру теме Тригонометријске функције (54 часа) у другом разреду. Умјесто уобичајеног доказа из уџбеника ученицима сам примјеном Птолемејеве теореме извео теорему:

Ако су α и β такви углови да је $0 < \alpha + \beta < \pi$, тада је:

$\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \sin\beta \cdot \cos\alpha$. На једном од часова обрадили смо класични начин доказивања, а након њега сам показао иновацију коришћењем идеје о јединичном ромбу. Ученицима се допала једноставност овога доказа који непосредно проистиче примјеном разложиве једнакости површине ромба са два пара подударних троуглова и једним правоугоником (слика 7), тако да су сами у своје свеске одмах написали $\sin(\alpha + \beta) = P$ и

$P = \cos\beta \cdot \sin\beta + \cos\alpha \cdot \sin\alpha + (\sin\alpha - \sin\beta) \cdot (\cos\beta - \cos\alpha) = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \sin\beta \cdot \cos\alpha$, од-
 акле слиједи полазно тврђење.



Слика 7.

Ученици су, кроз увјежбавање, у почетку полусамостално, а потом само-
 стално једноставним трансформацијама изводили остале адиционе формуле. По-
 казавши им како се на другачији начин од онога на који су је они извели може
 доказати теорема о трансформацији збира косинуса у производ (што је детаљ-
 није описано у раду (2006) Ђ. Г. Марковић, „Геометрија у функцији разбијања
 формализма у настави математике“ и (2006) Ђ. Г. Марковић, „Геометријским по-
 лиформизмима“), захтијевао сам да погодним трансформацијама, коришћењем
 доказане теореме, изведу све адиционе теореме. Већина ученика је успјешно от-
 крила те алгоритме.

Презентована на овај начин прича о адиционим теоремама се пролонги-
 рала за један до два часа. Међутим, иако се број ових часова повећао на уштрб
 часова увјежбавања, ефекти такве наставе огледали су се, како у бољем разумје-
 вању и усвајању пређених садржаја, тако и у знатном повећању интересовања и
 активности ученика на часовима математике, са посебном тежњом ка самостал-
 ном, креативном раду.

Дакле, на основу сопственог искуства које има снагу бар једног експе-
 римента и неколико експерименталних потврда у виду семинарских и диплом-
 ских радова студената ((2008/2009) Диференцирана наставе при рјешавању про-
 блемских задатака из математике у III разреду основне школе, Ана Стијеповић,
 (2009/2010) Примјена активне наставе у настави математике у нижим разредима
 основне школе, Снежана Шћекић), и њихових евалуација у непосредном прак-
 тичном раду са ученицима), тврдим да увођење иновационих елемената, посебно
 ако су дати у „свјетлу“ полиформних геометријских тумачења даје изванредне
 резултате у процесу усвајања математичких садржаја на свим нивоима наставе.

ЛИТЕРАТУРА

- Lietzmann Waltert, (1955) *Methodik des mathematischen Unterrichts IV*, Heidelberg.
- Рудолф Арнхајм, (1985) *Визуелно мишљење (јединство слике и појма)*, Београд.
- Ђоко Г, Марковић. (2006) *Геометријски полиформизам, „3М Макарије“*, Podgorica, str. 21-92.
- И.Ф. Шаригин, (2004) „Да ли је геометрија потребна школи 21. вијека“. Математическое просвещение, (Третья серия) Издательство МЦНИО, Москва.
- Ђоко Г, Марковић. (2006) Геометријски полиформизам. *Настава математике – методички часопис, Београд, ЛИ, 3-4*, стр. 11-24
- Ђоко Г, Марковић. (2010) Implementacija bolonjskog koncepta studiranja sagledana u svjetlu didaktičkih principa permanencije i polifomnosti na Učiteljskom odsjeku Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore. *Sociološka luča – časopis za sociologiju, Filozofski fakultet Nikšić*, vol. IV – No1, str. 251–267.
- Ђоко Г, Марковић. (2009) Примјери иновација у настави математике основне школе. *Настава математике – методички часопис, Београд, ЛВ, 3-4*, стр. 12-19.

Dr Djoko G. Marković

Nikšić, Monte Negro

INNOVATIONS IN FUNCTION OF BREAKING DOWN FORMALISM IN MATHEMATICS TEACHING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

Abstract

The research deals with the concrete possibilities of implementation of philosophical-historical-developmental and methodological-innovative elements in mathematics teaching in elementary and secondary school in the function of breaking down formalism and in order to activate, i.e. make teaching process more dynamic aiming at providing students with opportunities for original and creative thinking along with development of habits of independent multiform thinking, critical assessment and reasonable generalization.

Key words: innovations, philosophical-historical-developmental elements of teaching, teaching methodology innovations, breaking down formalism, making mathematics teaching more active, i.e. dynamic.

Джоко Г. Маркович Никшич, Черногория

НОВАЦИИ В ФУНКЦИИ РАЗРУШЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ - И ВРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

Предметом исследования являются конкретные возможности применения философско-историческо-развивательных и методологическо-новаторских элементов в процессе обучения математике в начальных и средних школах в функции разрушения формализма и активации, то есть ускорения процесса обучения с целью дать возможность ученикам оригинального и творческого мышления и развития навыков самостоятельного полиморфного мышления, критической оценки и разумного обобщения.

Опорные слова: новации, философско-историческо-развивательные элементы процесса обучения, методологические новации, разрушение формализма, активация, то есть ускорение процесса обучения математике

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.*

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједниц учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикациона референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. Н; основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

Format:
Length: up to 16 pages
Font: Times New Roman (12 pt)
Line spacing: 1.5
Alignment: Justified
Margins: Top and bottom 3 cm
Left and right 3.5 cm
Page numbers: Insert page numbers

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляние реда

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић.
Год. 1, бр. 1 (1955)- . - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522