

# ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LVIII Бр. 3 Стр. 397–596 Нови Сад 2012.  
UDK 37 ISSN 0553-4569

## САДРЖАЈ

Стр а н а

Др Жељко Бјелајац, др Јелена Магијашевић, др Милан Почуча: Значај едукације младих о злоупотребама опојних дрога-----	401
Мр Мила Бељански: Супервизија у школи-----	415
<b>ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ</b>	
Др Маја Батез, др Бранко Крсмановић: Савладаност наставних садржаја физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника -----	422
Др Анте Колак, Снежана Пртљага, др Александар Стојановић: Савремени уџбеник природе и друштва у функцији развоја способности креативног мишљења -----	435
Мр Кристина М. Драговић: О вишку визуелних елемената у многим савременим уџбеницима (с посебним освртом на уџбенике страних језика)-----	447
Др Лидија Јеврић, др Сања Подунавац-Кузмановић, Шоња Велимировић: Примена теорije течне хроматографије у хеометрији биолошки активних једињења -----	456
Мр Томислав Сухецки: Ликовни инструменти као дидактичка средства за усвајање појмова ликовне културе -----	467
<b>ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ</b>	
Др Светозар Дунђерски: Борба педагошког реформатора Стевана Д. Поповића за европски статус наших учитеља -----	472
<b>ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ</b>	
Др Весна Цолић: Традиционалне дечје игре у новосадским вртићима данас -----	481
Мр Даница Васпиљевић-Продановић: Ефекти насиља у породици на понашање деце предшколског узраста -----	491
<b>СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА</b>	
Др Милан М. Мишковић: Социолошки контекст инклузивног образовања (I) -----	500
<b>ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА</b>	
Арон Ковач: Мултикултуралност или асимилација?-----	512
Лоредана Дробот: Социјална педагогија - приступ из двоструке перспективе: историјске и развоја личности -----	529
Марија Александра Пантеа: Један знаменити румунски педагог - Петру Пипош (1859-1913)-----	544
Др Веселин Мићановић: Образовна технологија у почетној настави математике-----	547
<b>ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ</b>	
Душан Ђорђевић: Есеј о есејима-----	559
Снежана Ритер: Библиографија часописа “Педагошка стварност” (2000-2005) -----	561

# CONTENTS

## VIEWS AND OPINIONS

- Prof Dr Željko Bjelajac, Dr Jelena Matijašević, Dr Milan Počuča: The Importance of Education of Young People on Drug Abuse ----- 401
- Mila Beljanski, MA: Supervision at School ----- 415

## DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY

- Dr Maja Batez, Dr Branko Krsmanović: The Level of Physical Education Contents Acquisition Depending on the Level of Teacher Professional Training ----- 422
- Dr Ante Kolak, Snežana Prtljaga, Dr Aleksandar Stojanović: Modern Textbook of Basic Science (Natural and Social) in the Function of Creative Thinking Skills Development ----- 435
- Kristina M. Dragović, MA: On the Surplus of Visual Elements in Many Contemporary Textbooks (with Special Attention to Foreign Language Textbooks) ----- 447
- Dr Lidija Jevrić, Dr Sanja Podunavac-Kuzmanović, Sonja Velimirović: Application of Theory of Fluid Chromatography in Biometrics of Biologically Active Compounds ----- 456
- Tomislav Suhecki, MA: Visual Art Instruments as Didactic Means for Acquisition of Visual Art Notions ----- 467

## HISTORY OF PEDAGOGY

- Prof Dr Svedozar Dundjerski: The Fight of the Pedagogic Reformer Stevan D. Popovic for European Status of Teachers in Serbia ----- 472

## PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

- Dr Vesna Colić: Traditional Children Dance in Kindergartens in Novi Sad Today ----- 481
- Danica Vasiljević – Prodanović, MA: Family Violence Effects on Preschool Children ----- 491

## SPECIAL PEDAGOGY

- Dr Milan M. Mišković: Sociological Context of Inclusive Education ----- 500

## FROM FOREIGN COUNTRIES

- Aron Kovač: Multiculturalism or Assimilation? ----- 512
- Loredana Drobot: Social Pedagogy – an approach from double perspective: ----- 529

## HISTORY AND PERSONALITY DEVELOPMENT

- Maria Aleksandra Pantea: A Well-known Romanian Pedagogue – Petru Pipos (1859-1913) ----- 544
- Dr Veselin Mićanović: Educational Technologies in Basic Mathematics Teaching ----- 547

## ASSESSMENTS AND REVIEWS

- Dušan Djordjević: An Essay on Essays ----- 559
- Snežana Riter: Bibliography of the Journal “Pedagogic Reality” (2000-2005) ----- 561

## СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Бьялаяц, д-р Елена Матияшевич, д-р Милан Почуча: Значение образования молодых людей о злоупотреблении наркотиков -----401

М-р Мила Белянски: Сверхконтроль и сверхпроверка в школе -----415

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Д-р Майя Батез, д-р Бранко Крсманович: Усвоение учебных содержаний физического воспитания в зависимости от уровня профессиональной подготовки учителя ----422

Д-р Анте Колак, Снежана Пртляга, д-р Александр Стоянович: Современный учебник по природе и обществу в функции развития способности творческого мышления -----435

М-р Кристина М. Драгович: Об избытке визуальных элементов во многих современных учебниках / с особым обзором учебников иностранных языков -----447

Д-р Лидия Еврич, д-р Саня Подунавац-Кузманович: Применение теории жидкой хроматографии в хемометрии биологически активных соединений -----456

М-р Томислав Сухеци: инструменты изобразительного искусства как дидактические средства для усвоения понятий изобразительной культуры -----467

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Д-р Светозар Дунджерски: Борьба педагогического реформатора Стевана Д. Поповича за европейский статус наших учителей -----472

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Весна Цолич: Традиционные детские игры в новисадских детских садах в наше время -----481

М-р Даница Василевич-Проданович: Эффекты насилия в семье в поведении детей дошкольного возраста -----491

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Д-р Милан М. Мишкович: Социологический контекст инклюзивного образования ---491

### ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Арон Ковач: Мультикультуральность или ассимиляция?-----512

Лоредана Дробот: Социальная педагогика - подход из двух перспектив: исторической и перспективы развития личности-----529

Мариа Александра Пантеа: Один выдающийся румынски! педагог - ( Петру Пипош /1859-1913/ -----544

Д-р Веселин мичанович: Образовательная технология в начальном процессе обучения математике -----547

### ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

Лушан Джорджевич.; Эссе на эссе -----559

Снежана Ритер: Библиография журнала «Педагогическая действительность» /2000-2005/-----561



Проф. др Жељко Бјелајац

Доц. др Јелена Матијашевић

Доц. др Милан Почуча

Правни факултет за привреду и правосуђе,

Универзитет Привредна академија, BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, р. 401–414.

Нови Сад

UDK 178:343.8:37

UDK 343.3/7:178

Прегледни чланак

Примљен: 5. VII 2012.

## ЗНАЧАЈ ЕДУКАЦИЈЕ МЛАДИХ О ЗЛОУПОТРЕБАМА ОПОЈНИХ ДРОГА

### *Резиме*

*Упоредо са развојем цивилизације, дошло је до неконтролисане употребе опојних дрога, која је током времена ескалирала попримивши велике размере. Трговина опојним дрогама, као један од појавних облика организованог криминала, подстиче и продукује општу кризу у друштву, дестабилизујући у великој мери његове развојне капацитете. Последице ових активности су много шире и озбиљније него што се на први поглед чини, па је постало јасно да се репресивним методама у овој области може мало постићи, односно да се приоритет мора пружити превентивним активностима, превасходно едукативним. Систем едукације је веома битан и то на три нивоу: едукација кроз система здравства, едукација у оквиру система образовања (формално образовање) и едукација свих других учесника у сузбијању злоупотребе опојних дрога. У савременим условима живота деца различитих узраста су изложена различитим злоупотребама у области производње и промета опојних дрога. Психологија детета је врло деликатна, па се у процесу сузбијања трговине опојним дрогама нарочита пажња мора обратити на едукацију припадника државних органа која делују у области сузбијања ове врсте криминала, затим родитеља, али и саме деце.*

*Кључне речи: Опојне дроге, Трговина опојним дрогама, Организовани криминалитет, Едукација младих*

### **Увод**

Познато је да су људи више хиљада година на појединим континентима користили неке врсте биљака са наркотичним својствима као лек, али су их такође употребљавали и приликом одређених религиозних церемонија.

Опојне дроге су првобитно имале намену за искључиво медицинске сврхе, нарочито као средство за ублажавање болова. У старом Риму постојала је изрека: „Dolarum Sedare divinum opus est“ (Ублажити бол, божанско је дело).

Кроз целу историју цивилизованог човечанства постојала је трговина дрогом међу народима и државама. Као и данас и тада су државе међусобно регулисале односе у погледу трговине. Тако су под посебне надзоре – царинске и пореске, стављане одређене драгоцености, зачини, свила, али и различите врсте наркотичких средстава.

Савремено доба, које се рачуна открићем Америке, повећало је светску трговину дрогом, а земље које су имале савремена превозна средства у то време, поморске флоте, остваривале су доминацију над светским регионима. Почетком 20. века, развојем саобраћаја, комуникација, технике и науке уопште, омогућене су огромне миграције становништва у потрази за послом и бољим условима живота (Петровић, М., Драшковић, Г: 2001). Овај напредак је довео и до “приближавања света”, олакшао бржу комуникацију међу разним културама и разбио неке традиционалне вредности (Антонијевић, М.; Алексић, Ж: 1970, стр. 148).

Упоредо са развојем цивилизације, дошло је до неконтролисане употребе опојних дрога, која је током времена ескалирала попримивши велике размере, што је за последицу имало разарање човекове личности у њеном психофизичком склопу. Догађаји и промене на глобалном плану целе светске популације и економије допринели су измени демографских, националних и верских карти као промену друштвене структуре. Све то створило је погодан тло за ширење социјалних девијација и појачавање фактора који узрокују појаву криминалитета, болести зависности и осталих девијација

Дакле, како су последице употребе опојних дрога катастрофалне не само за човека као појединца него и за човечанство у целисти, њихова производња, промет, ширење и злоупотреба, стављени су под контролу међународне заједнице, а самим тим и надлежних органа и институција сваке државе посебно.

## О опојним дрогама

Најуопштеније гледано, опојне дроге су природне и синтетичке супстанце сложених органских једињења које имају особину да на човека делују тако што изазивају код њега посебна психичка и физичка стања. Особа која узима наркотичка средства осећа раздраганост, пијанство, омамљеност, изузетну храброст и халуцинације, као и осећај појачане интелигенције и сексуалне моћи. Једном узета дрога ствара неодољиву потребу за поновном употребом и повећањем дозе, што, у крајњем случају, изазива психичку и физичку зависност (Ницовић, М: 1990, стр. 9).

Опојне дроге које се најчешће стављају у промет су:

**Опијум** који се добија од опијумовог мака званог „цвет сна“ (*Papaver somniferum*). Ова биљка је позната још од давнина. Користили су га Сумери и Асирци, али и стари Грци и Римљани против многих болести. По квалитету у

свету као најбољи сматра се турски, затим индијски опијумов мак, а после њих јужноазијски и мексички. Занимљиво је и то, да се мак који успева у Македонији убраја по својим фармаколошким својствима међу врхунске у свету. Деривати морфијума су морфин, хероин и кодеин.

*Морфин* представља веома ефикасно средство које служи за ублажавање болова. Као супстанца је без боје и горког је укуса. На тржишту се појављује у облику игличастих или призматичних кристала, у виду праха, течности или ампула. Осим анелгетичких својстава у медицинске сврхе, нашао је примену и као опојна дрога.

*Хероин* је главни дериват морфина. Добио је име по грчкој речи „heros“ чије је значење – снажан, моћан, јак. Његов појавни облик је прах светложуте, жуте, светлобраон или црвенкасте боје са мирисом који подсећа на сирћетну киселину. Његов квалитет и боја зависе и од земље порекла, али и од супстанци с којима се меша. Хероин који је начистији има белу боју и горког је укуса. У организам се уноси орално, ушмркавањем, пушењем, ињекцијама. Важи за најпопуларнију дрогу међу наркоманима.

Кодеин се добија екстракцијом из сировог опијума. Користи се у медицини као аналгетик против кашља, обично у облику сирупа. Наркотичног је дејства, ако се узима у већим количинама, па наркомани услед недостатка жењене дроге користе кодеин као њену замену, убризгавајући га поткожно у већим дозама.

**Кокаин** спада у групу психостимулативних дрога. Добија се из лишћа жбунасте зимелене биљке „коке“, која успева у Јужној Америци, у неким деловима Африке, у Индонезији, Хавајима и острвима Малајског архипелага, екстракцијом из лишћа биљке на врло једноставан начин: лишће коке се кваси у судовима извесно време, а затим се поступак убрзава додавањем слабе базе кречњака и лупањем масе лишћа дрвеним маљем. У чистом стању кокаин је бео кристал, горког је укуса, има анестетичка својства, па зато када се проба осећа се пецкање на језику. Узима се ушмркавањем или интравенозним убризгавањем. Најјачи је природни психостимуланс који по узимању изазива различите халуцинације истовремено повећавајући физичке могућности, смањење апетита.

**Хашиш** води порекло са Средњег Истока и представља смоласту излучевину биљке „Cannabis“, која је маслинасто зелене до смеђе боје, изражено јаког мириса и непријатног, горког укуса. Добија се тако што се механичким путем, ударањем биљке од тканине скида смола заједно са длачицама, па се онда сабија и пресује у облику кугли или плочица. Уноси се у организам најчешће пушењем, што за последицу има халуцинације.

**Марихуана** је биљка која потиче из Централне Азије и позната је човеку од пре 5.000 година. Лист биљке има непаран број зупчастих листића који се беру заједно са цветом, а потом суше и мрве. Тако измрвљени листови и цветови кори-

сте се за пушење или мешају с храном и пићем. Она је била знатно популарна у време настанка рок ере у музици и хипи-покрета.

Поред ових опојних дрога, постоје и бројне синтетичке опојне дроге, које се по опсегу свога деловања могу поделити у три групе и то као депресанти, стимуланси и халуциногене супстанце.

У свету данас десетине милиона људи ужива опојну дрогу. Узимање наркотика није ограничено само на подземље и ситне уличне препродавце, јер је дрога ушла у све поре данашњег цивилизованог дрштва. Штету коју проузрокује коришћење опојних дрога, у крајњој линији, плаћа читаво човечанство. Новац, који се убира од илегалне производње и промета опојних дрога, одлази у руке мафијашких босова на свим континентима. Велику штету за сваку заједницу чини и то што уживаоци опојних дрога нису у стању да буду корисни чланови људског друштва. Огромне су и суме које се троше на лечење и рехабилитацију наркомана које опет, у крајњем исходу, сноси произвољни део друштва. Посебну опасност за човечанство треба видети у томе што је потомство наркомана дефектно. Ти мање или више дефектни потомци, рађају опет своје потомке који имају органске поремећаје и недостатке, а то тако иде у недоглед. Општа је појава међу онима који се дрогирају да у почетку уживају марихуану, разне врсте синтетичких стимуланса и депресивне дроге (Бјелајац, Ж: 2008, стр. 170-171).

Једном анкетом у САД установљено је да је 20.000.000 младих Американаца једном у животу пробало марихуану. Омладина је у ствари друштвена група најугроженијих разним врстама наркоманије, која се код младих јавља у склопу свега онога што се води или већ јесте прави криминал (Ницовић, М: 1990, стр. 159).

Имајући у виду наведено, уколико би пошли од података колико је наркоману потребно новца за један грам, рецимо хероина, који задовољава његове потребе за два до три дана, онда се на месечном или годишњем нивоу, збиром тих цифара, долази до изузетно великих финансијских средстава. Зна се да недостатак новца код наркомана проузрокује и вршење других кривичних дела, а све у циљу обезбеђивања средстава неопходних за куповину дроге. Најчешће су у питању дела разбојништва, провале, крађе, фалсификовања, проституција, али, не ретко, и убиства. Породице у којима живе наркомани пролазе различита искушења и врло често постају дисфункционалне.

### **Промет опојних дрога – значај, последице и ставови на националном и међународном нивоу**

Последице које за собом повлаче ове криминалне делатности, нарочито међу млађом популацијом, доводе до девијантних трендова и друштвених опасности, које имају на послетку негативан учинак на целокупно друштво, на његову сигурност и просперитет. Ова врста криминала, дакле, подстиче и продукује општу кризу у друштву, дестабилизујући његове развојне капацитете.



Жеља за стицањем профита основни је мотив највећег броја почињених криминалних дела из области организованог криминала (Матијашевић, Ј: 2010, стр. 119. У овом домену, посебно су битне транснационалне криминалне организације. „Транснационални организовани криминалитет је организовани криминалитет чија се криминална делатност одвија на просторима двеју или више држава или је по било ком основу повезана са више држава. Организовани криминалитет се све више интернационализује, ширећи свој утицај у економској и политичкој сфери на територијама више земаља (Матијашевић, Ј.; Павловић, З: 2009, стр. 61).

Последице трговином наркотичким средствима су много шире и озбиљније него што се на први поглед чини. Узрок су вршења великог броја кривичних дела, поремећаја система вредности читавих генерација, отварају врата систематским манипулативним деловањима одређеног броја људи који се налазе на врху мафијашких организација. Па тако, „сведоци смо масовних убистава и разних тортура, што се правда наводним вишим циљевима, иако је установљено да нема узвишенијег циља од бриге за људске животе“ (Бјелајац, Ж: 2005, стр. 62).

У последње време трговина опојним дрогама налази се у својеврсној експанзији. Иако је незахвално износити било какве статистичке податке о глобалном годишњем профиту мафијашких нарко-картела, од ове врсте криминала остварује се, према неким проценама, чак око пет стотина милијарди америчких долара, што представља значајан проценат на нивоу укупне светске трговине (Бјелајац, Ж.: 2008, стр. 171).

У Србији, која се налази на тзв. „Балканском путу“, трговина дрогом је један од најопаснијих облика организованог криминала. Укупно 19 група организованих криминалаца (од укупно 47), чијих је 75 чланова било под истрагом у 2003. години, биле су укључене у трговину дрогом.

Хероин се преноси преко Косова у Србију за локално тржиште или даље до Западне Европе, док синтетичке дроге (амфетамин, екстази) стижу из Холандије преко Мађарске и Хрватске до Србије, одакле се преносе до Бугарске и Турске, некад у замену за хероин, наводи се у Извештају Савета Европе за 2005. годину (<http://www.fbd.org.yu> : 30.07.2008).

Србија је и даље једна од кључних транзитних тачака на Балкану када је реч о кријумчарењу наркотика, а, по полицијским извештајима, највећа количина дроге долази из Албаније и с Косова, наводи се у најновије извештају Канцеларије УН за дрогу и криминал. Одређене количине хероина и кокаина прерађују се у албанским лабораторијама, а одатле транспортују у село Лужане, затим у Муховац и Велики Трновац на југу Србије и у Црну Гору, у Тузи и Улцињ, а мање количине у Плав и Гусиње, путем преко Чакора и Врмоше. Међутим, по мишљењу аналитичара, главне пошиљке иду преко Тузија и Улциња. Дрога из Тузија и Улциња дистрибуира се према Европи. Дрога која долази непрерађена из Албаније завршава у околини Гњилана и Призрена, где, по сазнањима срп-

ских обавештајних служби, постоје велике лабораторије за производњу такозваних тешких дрога.

Према речима службеника канцеларије УН-а за контролу наркотика и превенцију организованог криминала (ОДСР), балканска рута за шверц наркотицима поново је активна. Дрога која знатним делом потиче из Авганистана, пролази тзв. балканском рутом, традиционалним путем ка Западној Европи, који води од суседног Пакистана, преко Турске, у балканске земље, а одатле у Западну Европу. Ово је пут којим већ пуних 40 година пролази дрога која се производи у Азији, а преко наше земље, у организацији албанске мафије, одлази на наркоманско тржиште Европе и Америке.

Најновија препрека овој илегалној трговини „белом смрћу“, како наркоманију и шверц дрогом још називају, јесте Конвенција против транснационалног организованог криминала, коју се у Палерму потписале 124 земље. Та Конвенција пружа могућност кооперације преко границе, а ОДСР нуди техничку помоћ свим земљама да законодавство прилагоде међународним стандардима, као и да полицијске снаге буду компатибилне са европском борбом против криминала ([www.antic.org](http://www.antic.org): 28.07.2007).

У извештају State Department-a (United States Department of State), који се односи на 2007. годину, наводи се да су Србија и КиМ транзитне земље за шверц дроге:

„Србија је једна од кључних транзитних земаља на балканском коридору шверца дроге, а организоване криминалне групе користе порозност граница и слабост у правосудном систему“, закључује се у новом годишњем извештају о стратегији контроле наркотика америчког State Department-a.

„Балканском кријумчарском рутом, која води од Авганистана преко Турске и Бугарске, до Србије, а потом даље до Западне Европе, преноси се велики део укупне светске производње хероина, док мање количине те дроге остаје у Србији“, наводи се у извештају објављеном на сајту State Department-a.

„Кокаин до Србије долази из Јужне Америке, преко Шпаније, Италије и Грчке, док синтетичке дроге, као што је екстази, потичу углавном из Холандије, а користе се и за размену за друге наркотике, укључујући хероин“, додаје се у извештају.

У извештају се наводи и да је „Србија током 2007. године, усвајањем нових закона, као и строжом применом закона за борбу против наркотика, корупције и организованог криминала, предузела мере да унапреди способност за борбу против трговине дрогом“.

Додаје се, међутим, да „иако Србија поседује одговарајуће законе“, њен правосудни систем је слаб, а спровођење закона проблематично.

„Иако је забележен рекордан успех у откривању и заплени наркотика, организоване криминалне групе и даље користе неадекватну контролу граница и

спровођење Закона за пренос хероина, кокаина, марихуане и синтетичких дрога“, наводи се у извештају.

„Организоване криминалне групе“, како се наводи, „користе порозност граница и слабе правосудне структуре што такође представља претњу и за јавну сигурност и интегритет јавних институција“.

У извештају се наводи и да је „према подацима српског Министарства унутрашњих послова, Санцак кључна област за кријумчарење наркотика у Србији и подручје на којем се складиште велике количине дроге“.

Кријумчари често користе аутопутеве, посебно коридор десет, који води од Бугарске и Македоније за Хрватску и Мађарску“, наводи се даље, и подсећа на иницијативе које су српске власти током 2007. године предузеле у борби за сузбијање трговине дрогом, корупције и организованог криминала, укључујући и оснивање специјалног тима за изразу Закона о заплени имовине, као и усвајање нових закона.

Уз набрајање мера које је Србија током 2007. године предузела на законодавном плану, као и напора за јачање регионалне сарадње у борби против трговине дрогом, у извештају се истиче да је током протекле године заплењена рекордна количина дроге. Додаје се, међутим, да су казне за прекршаје везане за трговину дрогом генерално прениске.

Као озбиљан проблем који отежава борбу против шверца дроге, у извештају се наводи и корупција у судству, полицији, царини.

На крају годишњег извештаја подсећа се да српске власти у борби против трговине дрогом сарађују са САД и земљама ЕУ, као и да су САД обезбедиле значајну техничку помоћ и донације за полицију, царину и судство.

САД ће наставити да подржавају напоре српских власти у борби против кријумчарења дроге у региону, закључује се у извештају и прецизира да ће се у наредном периоду посебно залагати за брже спровођење реформе правосудног сектора, укључујући и строже законске казне за наркодилере, као и координирање напора за борбу против организованог криминала.

### **Косово – транзитна тачка у трговини дрогом**

„Косово је једна од транзитних земаља преко које се превасходно хероин произведен у Турској и Аганистану преноси у западноевропске земље, а и само има мало и перспективно тржиште дрогом“, пише у извештају о стратегији контроле наркотика америчког State Department-а из 2008. године.

„Велика количина дроге илегално улази на Косово преко суседних земаља, а главни трговци су породични кланови“, наводи се у извештају, и додаје:

„Званичници верују да трговци дрогом са Косова, из Србије и Албаније сарађују у том послу, а полиција UNMIK-а верује да постоји веза између трговине дрогом и људима“.

„Према неким сазнањима“, наводи се даље, „на Косову се дрога „развија“ у мање пакетиће, пре него што оде даље у Западну Европу. Главни транзитни пунктови су Гњилане, Призрен и Митровица, иако је до октобра 2007. године највећа количина дроге заплена у Приштини“.

У том извештају се наводи и да се „Косово суочава са озбиљним изазовима у својој борби против трговине дрогом“, и додаје да су „његове границе „порозне“, а постоје и извештаји о корупцији граничне полиције и цариника. Међутим, до сада нико из високих структура није ухапшен.

„Јединствени статус Косова га онемогућава да уђе у јаче билатералне и мултилатералне међународне споразуме, укључујући и Конвенцију УН о дроги из 1988. године“, истиче се у извештају State Department-а.

„Међутим, Косово је учествовало 2007. године као посматрач на састанку Канцеларије УН за дрогу и криминал (UNODC) у Бечу, а и сарађује и размењује информације са земљама у региону, путем информативних и мултилатералних састанака“, наводи се даље, и додаје:

„САД и Европска унија и даље намеравају да пружају техничку подршку у обезбеђивању владавине закона, обуку и опрему, која ће Косову помоћи да се ефикасније разрачуна са шверцом дроге“.

Трговци дрогом рачунају на слабу граничну контролу на Косову. Косовска гранична полиција је млада служба, којој недостаје основна опрема и има мандат да само патролира такозваном „зеленом граничном линијом“ (област где нема званичних царинских пунктова или административне границе), која се налази нека два до три километра иза актуелне границе и административне линије.

У извештају се наглашава да „борба против трговаца дрогом није део KFOR-овог мандата“ и да они заплена само онај хероин на који случајно налете, као и да „припадници Мисије УН на Косову (UNMIK) верују да неки званичници Косовске граничне полиције и царине пропуштају пошиљке дроге преко границе и административне линије“.

Иако информације о трговини дрогом на Косову нису систематично прикупљене, локални, као и званичници UNMIK-а сложили су се да локално тржиште „буја“ и да је коришћење недозвољених дрога у порасту.

„На Косову се могу наћи дроге свих врста, укључујући и хероин“, каже се у извештају, и додаје да је у 2007. години „порастао број уживаоца кокаина, али да и даље велика већина корисника највише воли хероин“.

Одговорност за истрагу о наркотицима пренета је са UNMIK-а на KPS у мају 2006. године, а у извештају се наводи да је број хапшења везаних за дрогу порастао од када је KPS преузео контролу.

Од јануара до августа 2007. године KPS је ухапсио 612 људи због оптужби везаних за дрогу и завео 221 случај у своју архиву по истом основу. У истом периоду, KPS је конфисковао 15.3 kg хероина, 2.2 kg кокаина, 21.7 kg марихуане, 61 g екстазија и четири килограма осталих недозвољених супстанци.

„KPS службеници који раде у наркотицима суочавају се са многим изазовима. Недостаје им основна опрема, а мреже мобилне и фиксне телефоније кон-

тролишу Срби. Такође, Косово као мала земља има и тај проблем што ни једна операција не може да остане тајна, јер сви сваког знају, а анарочито сви знају ко ради у наркотицима“, закључује се у извештају State Department-а („Beta“: 5. март 2008).

### Значај едукације младих

Научно-технолошки развој и глобализација, поред бољитка које доносе човечанству, нарочито су погодивале сфери организованог криминала, чинећи да географске границе бивају све ирелевантније, а линије разграничења између легалних и илегалних структура постају све мање јасне (Бјелајац, Ж: 2011).

Начин на који стање у Србији посматрају међународни фактори, нимало није охрабрујући. Међутим, и наше институције редстављају ову појаву у контексту сурове реалности. Према истраживању Министарства здравља „Студија о дрогама“, таблете екстазија користи 3% ученика од 16 година и 2% ученица истог узраста.

Дрога је ушла и у основне школе. Колико је ситуација алармантна - не зна се тачно, јер не постоје апсолутно тачна испитивања и анализе у склопу ове проблематике (<http://www.bhdani.com/arhiva/190/t19004.shtml>:30.06.2012.). Имајући у виду бројке које се спомињу, не можемо, а да не констатујемо да је проблем далеко већи, с обзиром да је реално стање увек значајније теже од цифара приказаних у извештајима и приказима. Постаје све више јасно да се репресивним методама у овој области може све мање постићи, односно да се приоритет мора пружити превентивним активностима, превасходно едукативним.

„Чак трећина ученика средњих школа, бар је једном пробала екстази. Тржиште је преплављено том дрогом, а њихова цена постала је приступачна не само имућнијем слоју грађана, већ и деци са дневним џепарцем. Ниска цена дроге последица је преплављености нарко-тржишта, кажу у полицији. Млади од 16 до 25 година, који су и главна мета дилера, све више се окрећу наркотицима. Проблем је што нема организованог и сталног превентивног рада са младима и њиховима родитељима. На приватним и јавним окупљањима веома су актуелни екстази и ЛСД, који је такође овладао тржиштем“ („Blic“: 30.07.2008).

Ове таблете представљају опасност по здравље, а њихова употреба може довести и до трагичног исхода.

Екстази се продаје у облику таблета различитих боја. Његово дејство представља комбинацију стимулативног и халуциногеног ефекта који се манифестује жељом за кретањем и играњем до потпуног исцрпљивања. Зато се и користи масовно у ноћним клубовима. Често се комбинује са алкохолом, што повећава негативан ефекат.

Симптоми:

- Хиперактивност;
- Раздражљивост;

- Губитак апетита;
- Несаница;
- Широке зенице, убрзани пулс;
- Сува уста и нос;
- Грчење мишића.

Последице:

- Развој зависности;
- Психичке промене;
- Депресија услед апстиненције;
- Могуће психотичне реакције;
- Исцрпљеност организма;
- Ризик преласка на још опасније дроге.

Постоје индикације да нарко кланови, који су илегалне лабораторије синтетичке дроге отварали у земљама које су постале чланице Европске уније, сада пресељавају своју делатност у Србију и друге земље, у уверењу да је ту контрола слабија.

Серија убистава по Београду претходних година, наставак је крвавог обрачуна нарко-мафије која се бори за територије. У главном граду после растурања „земунског клана“ не постоји једна или неколико криминалних група које контролишу град, већ је територија подељена између двадесетак нарко босова. Улог је велики, јер Београд дневно потражује 100 килограма разних дрога чија је цена на улици око два милиона евра. Главни „играчи“ у Београду од дроге годишње зараде најмање 500.000 евра („Press“: 30.07.2008.).

Дневни лист „Press“ уз помоћ извора из врха српске полиције, објавио је занимљиве податке који говоре у прилог немерљиве друштвене опасности коју производи ова појава. (подаци се односе на 2008. годину).

Нарко-хијерархија: 1.) Србија – највише петоро главних нарко-босова увози велике количине дроге; 2.) Београд – град подељен по територијама, при чему свака има од два до четири нарко-боса; 3.) Помоћници – сваки нарко-бос има 10 до 15 сарадника који организују посао.

Мрежа ситних дилера:

- Деца од 12 до 14 година – разносе највише два до три грама дроге, пешке или на бициклима;
- Малолетници од 14 до 18 година – разносе наркотику на скутерима и моторима;
- Старији од 18 година – разносе дрогу аутомобилима и моротима.

Зарада:

- 500.000 евра – годишња зарада главних нарко-босова у Београду
- 100.000 евра – најмање зарада помоћници нарко-босова
- 20-30 евра – дневно заради ситни дилер који разноси дрогу по Београду.

Факти:

- У Србији има 300.000 наркомана, од којих у Београду 100.000;
- Регистрованих наркомана у Београду има око 6.000, а у Србији више од 10.000;
- Најмање 10% становника Србије је пробало дрогу, што је најмање 750.000 људи
- Најмлаћи наркоман је регистрован у Београду и има само 11 година;
- У 2007. години од прекомерне дозе хероина у Београду је умрло 95 особа.

Због свега напред наведеног, морамо имати у виду да су деца различитих узраста у данашњим условима живота веома изложена различитим злоупотребама у области производње и промета опојних дрога. Психологија детета је врло деликатна, па се у процесу сузбијања трговине опојним дрогама нарочита пажња мора обратити на едукацију припадника државних органа у различитим областима, затим родитеља, али и саме деце. Акцент посебно стављамо на моменат едукације родитеља с обзиром да су по природи ствари они (или би пак то требали да буду) на изворишту самих информације, и прву могу уочити промене које се код детета дешавају.

У ту сврху, определили смо се да саставни део рада, у наставку, буду и препоруке родитељима како да уоче, схвате и пропрате одређене ситуације, дешавања и ризике којима је њихово дете изложено у области злоупотреба опојних дрога и других штетних супстанци.

1. Поставити правила: Дати на знање свом детету да је пушење марихуане неприхватљиво. 2/3 деце и малолетника (у истраживањима) је изјавило да узнемиравање њихових родитеља или губљење поштовања породице и пријатеља представља један од главних разлога зашто нису пробали марихуану или друге опојне дроге. Поставити правила понашања са јасним последицама уколико се она прекрше. Хвалити и наградити свако добро понашање.
2. Показати разумевање и разговарати са својом децом: Пре започињања разговора са дететом, научити чињенице о марихуани и другим опојним дрогама. Приликом разговора са дететом, разговарати о штетним последицама коришћења марихуане и других дрога, а нарочито здравственим, друштвеним, менталним проблемима који настају након употребе марихуане и других дрога.
3. Треба бити сигуран у то где вам се дете налази у сваком моменту и шта на том месту и с ким ради. Истраживања су показала да су деца и малолетници над којима родитељи не остварују константан надзор, три пута више склони коришћењу марихуане и других опојних дрога. Малолетници који немају константан надзор родитеља више су склони ризичним понашањима, као што су конзумирање алкохола, небезбедан секс или конзумирање цигарета.



4. Треба бити сигуран са ким се дете налази и у каквом се друштву креће. Покушати упознати родитеље и пријатеље вашег детета, позивајући их на вечеру или друге погодне кућне активности. Бити у сталном контакту са родитељима пријатеља своје деце, као и са наставним особљем, тренером и другим особама које остварују било какав надзор над вашим дететом.
5. Први упозоравајући знаци коришћења дрога су дистанцирање од породице и постојећих пријатеља, излазак са новим кругом пријатеља, опадање интересовања у вези личног изгледа, као и промене у одевању, конзумирању хране и спавању.
6. Подржати своје дете у летњим активностима: Укључити дете у разне едукационе програме (курсеви за рад на компјутерима, страних језика), спортске и друге позитивне активности. Истраживања су показала да деца и малолетници који су укључени у разне конструктивне активности, под надзором одраслих, мање су склони коришћењу дрога.
7. Резервисати време за породицу. Проводити време заједно као породица (<http://www.stopdrogama.org/edukacija7.htm> : 30.06.2012.).

### Закључак

Повећање обима коришћења опојних дрога и психотропних супстанци у свим земљама је чињеница и то је констатовано у извештају Међународног органа за контролу дрога. У међународној заједници постепено се формира уверење да злоупотреба опојних дрога и промет добија епидемијске размере.

Превентивно деловање у сузбијању наркоманије у свим земљама света, па и у Србији, мора бити део акционих планова на националном и наднационалном нивоу, уз остваривање потпуне сарадње свих надлежних органа. Као на нужни елемент тих активности, треба ставити акценат на васпитавање омладине и школске деце, уз помоћ стручних лица, педагога и психолога, нарочито у периоду адолесценције.

Систем едукације је веома битан и то на три нивоу: едукација кроз система здравства, едукација у оквиру система образовања (формално образовање) и едукација свих других учесника у сузбијању злоупотребе опојних дрога. Оно што је најбитније од свега, и оно што смо у раду са посебном пажњом акцентовали, јесте улога роидеља у васпитању детета, његовом сазревању и опредељивању ка одређеним активностима и интересовањима. Ово наглашавамо стога, што упркос свим формалним мерама, превасходно у погледу превенције и едукације, незамењиву и примарну улогу има породица, а тек на крају друштво.

### Литература

- Антонијевић, М.; Алексић, Ж. (1970) *Наркоманија младих*. Култура. Београд  
 Бјелајац, Ж. (2008) *Организовани криминал vs. Србија*. ДТА доо. Београд и  
 Правни факултет за привреду и правосуђе из Новог Сада. Београд



- Бјелајац, Ж. (2005) *Трговина људима, узроци и последице*. Београд
- Бјелајац, Ж. (2011) *Прање новца као фактор економске дестабилизације у националним и међународним размерама*. Пословна економија. Год.В-бр.2/2011, Сремска Каменица
- „Beta“, хроника 5. март 2008. год.
- „Blic“, 30.07.2008. год.
- Матијашевић, Ј. (2010) *Прање новца, актуелни облик организованог криминала – манифестације, методи и последице*. Право-теорија и пракса. бр. 5-6/2010., год: XXVII. Издавач: Право ”ДОО” и Правни факултет за привреду и правосуђе, Нови Сад
- Матијашевић, Ј. и Павловић, З. (2009) *Организовани криминалитет*. Право-теорија и пракса. бр. 5-6/2009. год: XXVI. Издавач: Право ”ДОО” и Правни факултет за привреду и правосуђе, Нови Сад
- Ницовић, М. (1990) *Опојне дроге, мултинационална компанија криминала*, Београд
- Петровић, М.; Драшковић, Г. (2001) *Информатор о врстама опојних дрога, психоактивних супстанци и сировина*, Министарство унутрашњих послова Републике Србије
- „Press“, 30.07.2008. год.
- Форум за безбедност и демократију, <http://www.fbd.org.yu> (30.07.2008.)
- [www.antic.org](http://www.antic.org). (28.07.2007.)
- <http://www.bhdani.com/arhiva/190/t19004.shtml> (30.06.2012.)
- <http://www.stopdrogama.org/edukacija7.htm> (30.06.2012.)

**Prof Dr Željko Bjelajac**

**Dr Jelena Matijašević**

**Dr Milan Počuča**

Faculty of Law, Economy and Judicature

University of Business Academy

Novi Sad

## THE IMPORTANCE OF EDUCATION OF YOUNG PEOPLE ON DRUG ABUSE

### Abstract

In parallel with civilization development, uncontrolled drug abuse appeared, resulting in large-scale escalation. Drug trade, as one of manifestations of organized crime, incites and produces general crisis in a society, to great extent destabilizing its developmental capacities. The consequences of these activities are much broader and more serious than it might seem at first sight and it has become clear that little can

be achieved through repressive methods; in other words, priority has to be given to prevention activities, before all educational ones. The system of education is rather important at three levels: education through the health-care system, education within (formal) educational system and education of all other participants in drug abuse suppression. In contemporary living conditions children of various ages are exposed to a variety of abuse in the field of drug production and trade. Child psychology is rather delicate so that in the process of drug trade suppression special attention has to be paid to the education of public authorities representatives acting in the field of repression of this type of crime, as well as parents and children themselves.

Key words: drugs, drug trade, organized crime, education of young people.

**Д-р Желько Бьяляц Д-р Елена Матияшевич Д-р Милан Почуча, Новый Сад**

**ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ  
О ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИИ  
НАРКОТИКОВ**

**Резюме**

Наряду с развитием цивилизации произошло не контролируемое употребление наркотиков, которое в наше время получает широкие размеры. Торговля наркотиками, как один из видов организованного криминала, вызывает и создаёт всеобщий кризис в обществе, нарушая в большой мере возможности его развития. Последствия таких активностей намного шире и серьезнее, чем кажется на первый взгляд, и поэтому стало ясно что репрессивными методами в этой области нельзя добиться успеха. Необходимо дать приоритет превентивным мерам и активностям, в первую очередь образованию. Система эдукации, образования очень важная на трёх уровнях: образование через систему здравоохранения, образование в рамках системы формального образования и образование всех других участников в процессе ограничения злоупотребления наркотиков. В современных условиях жизни дети разного возраста подвергнуты разным злоупотреблениям в области производства и торговли наркотиками. Психология ребёнка очень деликатная и поэтому в процессе запрещения торговли наркотиками, особое внимание нужно обратить на образование членов государственных органов, участвующих в области ограничения такого вида криминала, на образование родителей и самих детей.

Опорные слова: Наркотики, Торговля наркотиками, Организованный криминал, Образование молодых людей

## СУПЕРВИЗИЈА У ШКОЛИ Пут развоја личне и професионалне компетенције

### *Резиме*

*Супервизија је опште прихваћена и незаменљива метода усвајања професионалних знања и професионалног развоја свих оних стручњака који непосредно или интензивно раде с људима (тзв. помагачке професије). То је процес развоја стручњака као практичара који рефлектује. У фокусу супервизије у школи је стручњак – помагач - просветни радник и његов професионални и лични раст и развој. У раду се излаже идеја неопходности увођења супервизије у школски систем. Супервизијом је могуће побољшати квалитет рада, омогућити развој личне и професионалне компетенције, рефлектовати своје професионалне интеракције, користећи предности метода, техника, модела и стратегија супервизијског рада. Такође, приказана је уобичајена могућност организовања различитих форми супервизије, индивидуална, кроз подршку искуственом учењу где се разматрају појединачни проблеми које учитељ има било у разреду, са родитељима, колегама; групна у којој је циљ унапређивање професионалних улога и разматрање најсложенијих појединачних проблема. Посебно се указује на кораке које треба предузети да би се супервизија организовала у једној школи.*

*Кључне речи: супервизија у школи, лични и професионални развој просветног радника, рефлексја*

Захтеван рад с ученицима у школи, време у коме живимо, захтеви који се пред нас стављају и увођење готово свакодневних промена у образовање и образовни систем изискује од просветних радника велике напоре који доводе до професионалног стреса, нарушених међуљудских односа и великог незадовољства некада престижне професије. Често се може чути коментар: „Ко им је крив што су изабрали помажућу професију“ или „Претерују, посао просветних радника није уопште тежак, колико тек имају слободних дана када су распусти...“ С обзиром на избор, сада треба да се носимо и с тежином посла како знамо и умемо. (Ајдуко-

вић М., Цајверт, Љ., 2004) Такође, морамо се носити са још једним тешким задатком, а то је да пронађемо начине како ћемо бринути и штитити себе. Најлакше је пребацити одговорност да је данашње време такво, млади су одрастали у таквом окружењу, да је присутан утицај телевизијског, насилног, програма на ученике, родитељи су презапослени да би се бринули о својој деци и друго. Постоји велики део тога што сами можемо учинити и оно што је под нашим контролом.

Наставници и учитељи су ти који могу изабрати да прихвате подршку у свом професионалном окружењу, они су ти који могу похађати нове едукације да би проширили дијапазон техника за рад у „новим“ и захтевним ситуацијама. Један од основних и можда најважнијих механизма, који „раде“ и могу помоћи у решавању дела проблема с којима се просветни радници суочавају, је супервизија. Иако није имплементирана у наш образовни систем, намеће се готово као неминовност. Искуства у другим областима (нпр. социјалној заштити) говоре у прилог томе. Поставља се питање: шта је супервизија?

### О супервизији

Супервизија је опште прихваћена и незаменљива метода усвајања професионалних знања и професионалног развоја свих оних стручњака који непосредно или интензивно раде с људима (тзв. помагачке професије). То је процес развоја стручњака као практичара који рефлектује. То је креативни простор у коме стручњак у сарадњи и заједништву са супервизором учи из својих искустава и тражи властита решења проблема са којима се сусреће у раду, учи како да се носи са стресом, из различитих перспектива сагледава ситуацију клијента (ученика, колеге) и његове ресурсе. Такође, сагледава и своје мисли осећања и ресурсе, те свој однос са клијентом. У фокусу супервизије је стручњак-помагач-просветни радник и његов професионални и лични раст и развој. (Ајдуковић, Цајверт, 2004.)

Супервизија је последњих година (скоро деценија) постала важан облик професионалног саветовања у многим државама Европе. У свету се крајем 19. века први пут јавила у подручју социјалног рада у САД-у, да би 90-тих година 20. века заживела у Европи и земљама у нашем окружењу. У нашој држави је прво заживела неформално, у области цивилног друштва и невладиних организација, затим као саставни део психотерапијских едукација. У области социјалне заштите је уведена у оквиру реформе која се спроводила 2007. године. Сада је саставни део свакодневног рада у Центрима за социјални рад јер се препознало да су стручни радници преплављени све већим бројем клијената и све сложенијим и тежим случајевима који захтевају више времена и специфичног стручног знања. Услови у којима се ради често нису адекватни, а све то ствара велики притисак, а, неретко, и синдром изгарања и сагоревања на послу. Основна вредност супервизије социјалног рада лежи у обезбеђивању континуираног професионалног развоја и побољшавању квалитета услуга (Бељански, 2011)

Супервизија је изведена од латинске речи *super* (над) и *videre* (виђење, гледање) односно SUPERVIDERE – гледати више, видети више, нешто прегледати

одозго. У латинском језику реч супервизија значи надзор, а супервизор је надзорник (Бокулић, 2003)

Међутим, у овом контексту у којем је ми употребљавамо она значи сарадњу и помоћ, а не надзор. Надзор пружа стручну помоћ запосленима у виду повремених котрола а у циљу побољшања квалитета рада и остваривања непосредног увида у стручни рад, док супервизија посматра квалитет рада кроз континуирани процес, а у циљу професионалног и личног развоја стручних радника и повећања њихове компетенције (Page & Wosket, 2001). Постоји неколико врста односно модела супервизије. Једна је, свакако, модел процеса који подразумева објашњење шта се дешава у односу на супервизора и супервизираног (супервизанта); модели који разматрају супервизијске односе (природу односа супервизора/супервизаната); интегративни модел који обухвата развој професионалних и личних компетенција и супервизора и супервизанта. Модел у супервизијском процесу се бира на основу:

- сврхе и циља супервизије
- приступа у заштити ученика и колеге
- постојећих вештина наставника (супервизанта) као и вештина које се желе развијати
- обезбеђивање повратних информација
- метода за евалуацију и друго (Kobolt, 2004)

Супервизија социјалног рада у себи мора објединити неколико функција: *административну* (у фокусу је организација и садржај рада, а не процес), *подржавајућу* (дискусију о актуелној пракси, проширивање личних и професионалних увида и др.) и *едукативно-развојну функцију* (процена потреба стручних радника, подршка укључењу стручних радника у нове форме учења). (Жегарац, 2007) Свакако у области образовања и васпитања најзначајнија је подржавајућа и едукативно-развојана функција. Интегришући те две значајне функције супервизије у школи добијамо развојно-интегративну супервизију неопходну личном и професионалном развоју учитеља и наставника. У раду супервизор треба да користи различите методе и технике као што су: дијалектичко-искуствена метода, искуствено учење, процес решавања проблема и најзначајнија метода рефлектовања. Овакви радни процеси могу се остварити кроз неколико форми супервизије, као што су индивидуална, групна (најчешће се користи у школи јер се разматрају најсложенији, појединачни, конкретни случајеви, подршка искуственом учењу) и колегијална (не постоји супервизор, дели се одговорност, постоји договор у вези са структуром рада, начином вођења састанка и др.)

### Увођење супервизије у школе

Циљ рада у супервизијској сесији је да се различитим методама и техникама, нарочито рефлексијом, прорађивањем личних искустава фокусира на учење и поучавање, комуникацију и односе као и унапређење професионалног рада у будућности.

Идеја перманентног стручног усавршавања учитеља, наставника и стручних сарадника одавно је нашла своје присталице и уграђена је у школски систем. Углавном се овакви облици усавршавања изводе у оквиру семинара што најчешће може бити довољно за трансфер идеја и информација, за савлађивање појединих уских новина и области, као и за вежбање одређених техника и других вештина. Семинари су такође место за размену добрих искустава из праксе. На супрот томе, супервизија представља дуготрајни процес стручног усавршавања и не може се никако одвијати у оквиру једнодневних, неколико сатних радионица. Она захтева организацију у дужем временском периоду. Супервизијом је могуће побољшати квалитет рада, омогућити лични раст и развој, развити професионалне вештине, добити помоћ у решавању тежих „нерешивих“ случајева, унапредити комуникацију и дружење с колегама, смањити негативне учинке професионалног стреса и осећаја професионалне усамљености, поделити одговорност у доношењу одлука, проверити личну и професионалну компетентност (Poljak, 2003). Повремено може се чути мишљење да посао супервизора може обављати педагог или психолог у школи јер већ по систематизацији обавља посао саветника. Свакако да су то два различита посла. У саветовању стручни сарадници првенствено саветују за одређени проблем и циљ саветовања је разумевање и решавање одређеног проблема. Циљ супервизије је да супервизант научи из властитог искуства с циљем унапређивања рада у школи. Стога, постоје препоруке за увођење екстерне супервизије у школе (независни појединац који није запослен у школи) што свакако има своје предности али и недостатке (Скелац, 2008). Учесници супервизијског процеса могу бити наставници (нарочито одељењске старешине), стручни сарадници (из једне или неколико школа), директори...

Које кораке треба предузети да би се супервизија организовала у једној школи?

1. Треба предузети кораке разбијања предрасуда функције супервизије као надзора. Такву административну функцију треба и даље препустити Министарству просвете док би увођење развојно-интегративне функције, односно едукативне тј, педагошке функције супервизије требало препустити обученим кадровима за то. За то је потребно отворити могућност за систематско оспособљавање супервизора као професије. У земљама у окружењу постоје последипломски студији из супервизије на нпр. Педагошком факултету у Љубљани. Такође, у другим државама се супервизори образују на институтима (Kobolt, 2004). Већина наставника је добила знања у науци коју предају што их чини врло компетентнима за предмет који предају, али васпитни приступ за подручје међуљудске комуникације, сагледавање процеса групног рада, који би их чинили компетентнима за потпуни педагошки рад са све захтевнијим потребама данашњег детета и младе особе, би заокружили увођењем супервизије у школе. Увођење таквог облика супервизије би просветним радницима помогло да боље сагледају захтеве модерног света, рефлектујући своје професионалне интеракције, проблеме сарадње и комуникације, вежбајући на конкретним примерима из праксе, да би чули виђења и идеје колега који се суочавају са сличним проблемима, користећи

предности метода, техника, модела и стратегија супервизијског рада да дођу до развоја, оснаживања личне и професионалне компетенције (Бокулић, 2003).

2. Супервизију би требало прво увести као добровољну да би сви учесници и посматрачи ефекта супервизијског процеса могли сагледати добробити које она носи.

3. Постоји неколико модела организације супервизије. Она се може организovati у једној школи, где би теме групних сесија биле заједничке, опште за све актере васпитно-образовног рада. Такође, у оквиру исте школе могуће је организovati и индивидуалне сесије где би теме разговора биле разне, али најчешће конкретни примери. У истој школи може се организovati супервизија активна у којој би теме биле врло уско стручне. Такође, стручни сарадници неколико школа, директори...могу бити учесници групних супервизија у одређеним временским размацима или по потреби. Стога, начини организовања супервизијских сесија као и учесници могу бити различити у зависности од потреба конкретних појединаца и потреба васпитно-образовног рада појединачне школе.

4. Тип супервизије који је усмерен на пут развоја професионалних и личних компетенција наставника мора имати јасан ритам одржавања, требао би бити организovan у унапред договореним временским размацима (једном у две недеље или једном месечно) у временском трајању које је унапред одређено, најчешће 2 сата, са затвореном групом просветних радника на које се супервизија односи. Такав један процес води супервизор, стручњак који је образован за тај посао (стручњак за вођење супервизије, а не стручњак у послу који обављају супервизанти). Задатак супервизора је да својим вештинама и објективношћу води супервизијски процес према решавању постављеног проблема и ојачавању професионалног идентитета учитеља.

Потребе за стручним усавршавањем просветних радника, а у циљу развоја професионалне и личне компетенције, упућују да је право време за увођење супервизије у наш васпитно-образовни рад. Она може на дугорочном нивоу показати где су препреке, застоји, грешке у постојећем школском систему и дати предлоге за њено уклањање. Супервизија омогућава супервизантима интеграцију сопствених знања, искустава и искустава других, повећану осетљивост и свесност својих недостатака као и потенцијала и ресурса. Такође, потребе просветних радника за континуираним учењем (и потребе доживотног учења у друштву знања) и решавањем проблема, могу се делимично задовољити учешћем у раду супервизијске групе.

## Литература

- Ајдуковић, М., Цајверт, Љ. (2004): *Супервизија у психосоцијалном раду*, Друштво за психолошку помоћ, Загреб
- Бељански, М. (2011): Педагошки изазови у пракси супервизије социјалног рада, *Педагошка стварност* бр. 3-4, Нови Сад



- Бокулић, З. (2003): Супервизија у школи – један могући нови концепт у хрватском школству, Зборник радова Сабора педагога Хрватске, ХПКЗ доступно на [www.anse.eu/hr/ANSE-Croatia.articles.Bokulic.supervision.doc](http://www.anse.eu/hr/ANSE-Croatia.articles.Bokulic.supervision.doc) (посећено 25.9.2011.)
- Жегарац, Н. (2007): *Водич за планирање и процену* (материјал са обуке)
- Kobolt, A. (2004): *Modeli in oblike supervizije*, Pedagoška fakulteta, 101-129, Ljubljana
- Page, S., Wosket, V. (2001): *Supervising the counsellor: A clinical model*, Routledge, London
- Poljak, S. (2003): "Обlikовање професионалне идентитете в процесу супервизије." *Socijalna pedagogika* 7, no. 1, 71-82.
- Скелац, М. (2008): Развојно-интегративна супервизија у школи, *Живот и школа бр.19*, Учитељски факултет, Осијек, 169-174, доступно на [www.hrcak.srce.hr/file/37944](http://www.hrcak.srce.hr/file/37944)

**Mila Beljanski, MA**

University in Novi Sad

Pedagogical Faculty in Sombor

## SUPERVISION AT SCHOOL

### Abstract

Supervision is generally accepted and it is an irreplaceable method of professional knowledge acquisition and professional development of all those experts working immediately or intensively with people (the so called "facilitating" professions). This is the process of development of an expert as a reflective practitioner. The one who is in the focus of supervision at school is an expert – a facilitator – a teacher and his/her professional and personal growth and development. The paper presents the idea referring to the necessity of introduction of supervision into a school system. It is possible to improve quality of work through supervision, as well as to enable development of personal and professional competence, to reflect one's own professional interactions, using the advantages of methods, techniques, models and strategies of supervision work. Furthermore, the paper illustrates the common possibility of organizing various forms of supervision, e.g. individual, through the support to experiential learning where individual problems a teacher can face either in his/her class, or with parents, colleagues are considered; group, whose aim is to promote professional roles and consider the most complex individual problems. Special attention is paid to the steps to be taken in order to organize supervision in a school.

Key words: supervision at school, personal and professional development of a teacher, reflection.



**М-р Мила Белянски, Сомбор**

**СВЕРХКОНТРОЛЬ И СВЕРХПРОВЕРКА В ШКОЛЕ**  
Путь развития личной и профессиональной компетенции

Резюме

Сверхконтроль и сверхпроверка являются общепринятой и незаменимой формой и методом усвоения профессиональных знаний и профессионального развития всех тех специалистов, которые непосредственно или интенсивно работают с людьми /так называемые вспомогательные профессии/. Это является процессом развития специалистов как практиков которые отражают. В центре сверхконтроля в школе находится специалист - помощник - учитель и его профессиональное и личное развитие. В настоящей работе автор предлагает необходимость введения сверхпроверки в школьную систему. Сверхконтроль даёт возможность улучшить качество работы, возможность развития личной и профессиональной компетенции, возможность отражать свои профессиональные интеракции, используя превосходство методов, техник, моделей и стратегий сверхконтрольной работы. Также, в работе представлена привычная возможность организации разных форм сверхконтроля, индивидуальный, через поддержку учению через отдельные опыты в которых рассматриваются индивидуальные проблемы, которые учитель имеет или в классе, или с родителями, с коллегами; групповой сверхконтроль в котором целью является улучшение профессиональных ролей и рассмотрение сложнейших отдельных проблем. Автор особенно указывает на шаги которые нужно предпринять чтобы организовать сверхконтроль в школе.

Опорные слова: сверхконтроль в школе, личное и профессиональное развитие учителя, отражение

Др Маја Батез  
Др Бранко Крсмановић  
Факултет спорта и физичког васпитања  
Нови Сад

УДК 371.26:371.3  
Изворни научни рад  
Примљен: 10. X 2011.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, p. 422–434.

### САВЛАДАНОСТ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ЗАВИСНОСТИ ОД НИВОА СТРУЧНЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ НАСТАВНИКА

#### *Апстракт*

*На узорку од 93 ученика четвртих разреда основне школе, узраста 10 година ( $\pm 6$  месеци) вршено је експериментално истраживање с циљем да се утврде разлике у нивоу савладаности наставних садржаја на настави физичког васпитања код ученика предметне и разредне наставе. Ниво савладаности наставних садржаја процењиван је на основу минималних образовних захтева који проистичу из актуелног Наставног плана и програма (2006) за ученике четвртог разреда основне школе (Скок увис-прекорачна техника, Прескок-разношика). Разлике у нивоу савладаности наставних садржаја тестиране су мултиваријантном анализом варијансе, дискриминативном анализом, а разлике у појединачним варијаблама утврђене су уз помоћ униваријантне анализе варијансе. Хомогеност група је утврђена Анализом профила. Добијени резултати указују на постојање статистички значајних разлика у погледу савладаности процењиваних наставних садржаја између ученика предметне и разредне наставе у корист ученика предметне наставе. Добијени налази указују на потребу унапређења рада с децом млађег школског узраста у смислу стручне оспособљености наставника тј., адекватне физичке активности која може знатно унапредити њихов моторички развој, уколико с децом ради стручно лице.*

*Кључне речи:* савладаност наставних садржаја, млађе школско доба, стручна оспособљеност наставника, предметна и разредна настава.

#### **Увод**

Један од основних циљева наставе физичког васпитања јесте да се плански и сврсисходно оствари утицај на психосоматски статус, односно обезбеди под-

стицај за правилан раст и развој ученика, да учвршћује и усавршава моторне навике и проширује техничко-тактичка знања (Крсмановић и Берковић, 1999). Садржина циља физичког васпитања разоткрива се и конкретизује у низу општих и посебних задатака, који истовремено представљају полазну основу целог система физичког васпитања. Задаци физичког васпитања (општи и посебни) произилазе из циља и представљају конкретизацију или ближе одређење самог циља.

Општи задаци се углавном везују за примарне функције физичког васпитања и имају трајни општедруштвени значај и односе се на јачање и унапређење здравља и подизање здравствене културе. Из општих задатака произилазе посебни или оперативни задаци, који још ближе разрађују и конкретизују њихов садржај. Опште и посебне задатке је врло тешко раздвојити, јер су врло уско повезани и условљени једни другима.

Циљ и задаци физичког васпитања у нижим разредима основне школе остварују се применом различитих облика рада, на часовима физичког васпитања, кроз слободне активности, активности у природи, курсне облике, обавезан стручно-педагошки рад, корективно-педагошки рад као и школска и друга такмичења. Час физичког вежбања је утврђен Наставним планом и програмом као основни и обавезни организациони облик васпитно-образовног рада у настави физичког васпитања и као такав би се морао стално унапређивати. Улога часа физичког васпитања у остваривању задатака физичког васпитања је утолико већа уколико се на њему остварује здравствено, образовно и васпитно деловање на ученика. Реализација наставе са тако широко постављеним задацима се не могу успешно остварити, уколико се не обезбеде потребни кадровски, материјални, организациони, програмски и други услови. Да би се поменути задаци реализовали, треба обезбедити континуитет високоорганизоване наставе, у који би била укључена омладина свих узраста, почевши од најмлађег, предшколског доба, до последње етапе едукативног процеса.

Настава физичког васпитања у основној школи изводи се у оквиру предметне наставе (изводе је наставници, професори физичког васпитања) и у оквиру разредне наставе (изводе је учитељи, наставници), па се у погледу стручне оспособљености разликује. Може се рећи да још увек не постоји законска регулатива којом би се настава физичког васпитања у нижим разредима поверила наставницима предметне наставе, тј., професорима физичког васпитања, иако на то указују бројне препоруке научника из области физичке културе.

У садашњем тренутку, у већини основних школа у Новом Саду, целокупну наставу у нижим разредима изводе управо наставници разредне наставе или учитељи, којима је, поред осталих предмета, поверена и настава физичког васпитања. Врло је мало школа које су се определиле за предметну наставу у нижим разредима, иако за то постоје потребни кадрови. У протеклих неколико година настава физичког васпитања у нижим разредима је ипак стручно заступљенија у односу на ранији период. Дошло је до одређених кадровских померања у смислу преласка са разредне на предметну наставу, али још не у тој мери да целокупну наставу физичког васпитања у нижим разредима основне школе изводе настав-

ници предметне наставе. Међутим, у последње време све је присутнија тенденција да само наставници разредне наставе реализују наставу физичког васпитања, најпре из разлога материјалног стања као и финансирања у оквиру школе али и предвиђеног фонда часова.

Имајући у виду да наставници предметне наставе и наставници разредне наставе, под претпоставком да имају исте материјалне услове: салу за физичко вежбање, наставна средства рада и др., својим радом треба да постигну исти циљ, да остваре исте задатке, користећи иста средства и методе, облике рада, поставља се питање да ли је то уистину могуће. Да ли је могуће реализовати наставу на истом нивоу с обзиром на то да наставници нису подједнако стручно оспособљени за област физичког васпитања?

Циљ овог истраживања - је да допринесе унапређењу наставе физичког васпитања у нижим разредима основне школе, утврђивањем евентуалних разлика у ефикасности наставе, тј., савладаности наставних садржаја у зависности од тога да ли наставу изводе наставници предметне или разредне наставе. У постављању проблема пошло се од чињенице да су ученици четвртих разреда похађали наставу физичког васпитања по обавезном Наставном плану и програму које је прописало Министарство просвете Републике Србије. Актуелним Наставним планом и програмом (2006) за четврти разред основне школе физичко васпитање је заступљено са три часа недељно, са елементима општег заједничког програма два часа и једног часа обавезног програма изабране спортске гране.

Ефикасност наставе физичког васпитања у нижим разредима основне школе приписује се дејству различитих фактора. У факторе ограничења у првом реду спада коефицијент урођености, тј. наслеђе, који у одређеним околностима може битно да ограничи ефикасност развоја појединих моторичких способности док су могући спољашњи фактори ограничења: фонд часова, технологија рада, реализација наставе у складу са планом и програмом, стручност и искуство кадрова као и материјални услови. Недовољна ефикасност наставе физичког васпитања у нижим разредима основе школе често се приписује деловању поменутих фактора, у првом реду наставним програмима, који још увек у недовољној мери полазе од ученика, од њихових стварних потреба и могућности. Сам програм је конципиран тако да одговара просечном ученику и као такав подједнако је неприлагођен ученицима чије су способности испод или изнад просечних. У складу са тим, поставља се питање: да ли је физичко васпитање ученика нижих разреда основне школе довољно развијено, да ли му се поклања довољно пажње и да ли је његов циљ хармонично развијање индивидуе, ако се има у виду да се радна способност детета у том узрасту може одржати релативно дуго и да се његов развој може знатно унапредити уколико с децом ради стручно лице?

Деца ће нормално расти и развијати се, како то природа налаже, без обзира на то у којој мери се настава физичког васпитања спроводи, да ли је разредна или предметна, и без обзира на услове у којим се она спроводи. Међутим, редован и темељан рад под вођством стручних лица, сигурно ће довести до одређених трансформација антрополошког статуса, а бољи материјални услови и

средства рада омогућити успешнију реализацију задатака физичког васпитања. Потешкоће на које се наилази у реализацији Наставног плана и програма односе се и на материјалне услове, као и недовољну спремност запослених у школама да се прилагоде програмским захтевима физичког васпитања. Узрок недовољне ефикасности могао би бити и однос наставника запослених у школама, према физичком васпитању. Има наставника који више брину о формалној реализацији наставе, а не и стопостотно о суштинским потребама и интересима ученика. Неке школе поседују све услове за реализацију наставе на високом нивоу, али их запослени не користе у довољној мери.

Поменути материјални услови и добра организација рада нису довољни да гарантују успех у реализацији наставе и остварењу свих задатака који произилазе из Наставног плана и програма, уколико није заступљена стручност наставника. Под материјалним условима подразумевамо: салу за физичко вежбање, отворене терене, атлетску стазу, одређен број справа и реквизита.

Узроци недовољне ефикасности наставе веома често се приписују и недовољној стручности разредних учитеља, којима је, поред друге наставе, поверена и настава физичког васпитања. Поставља се питање: да ли су, и у којој мери, они оспособљени за ову наставну област, колико квалитетно обављају наставу физичког васпитања и у каквој опреми они спроводе наставу? Наставници разредне наставе се неретко могу видети на часовима физичког васпитања у неадекватној опреми за рад, која ограничава њихову активност на часу. Затим, поставља се питање, да ли уопште постоји систем праћења ефеката рада и ко треба да га спроводи? Колика је ангажованост наставника, спремност, способност и жеља да подстакну активност ученика у остваривању задатака физичког васпитања?

Критичка анализа и оцена тренутног стања наставног процеса може да помогне у реалнијем пројектовању могућих праваца даљег развоја наставе физичког васпитања у нижим разредима основне школе. Испитивање актуелног Наставног плана и програма рада, ефикасности наставе у зависности од стручне оспособљености наставника, организација наставе, предмет су многих истраживања у области физичке културе.

Релативно давно (Берковић *и сар.*, 1982) испитивали су ефикасност наставе физичког васпитања у нижим разредима основне школе у зависности од нивоа стручности наставника. На основу добијених резултата, аутори су закључили да је ефикасност наставе била знатно већа у експерименталним одељењима, тј. у разредима с којима су радили стручни наставници. Анализе су показале да је настава физичког васпитања у нижим разредима основне школе изложена утицајима многих фактора, те да се стручни ниво наставника не може узети као једино мерило ефикасности, премда се значајност овог фактора не може оспорити и занемарити. Затим, (Биговић, 2004) је истраживала ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника. Добијени резултати указују на већи степен савладаности наставних садржаја код ученика који су реализовали наставници предметне наставе у односу на ученике који су похађали разредну наставу. Резултати новијих истраживања (Батез *и сар.*, 2011),

такође указују на бољи ниво савладаности наставних садржаја код ученица предметне наставе.

## Метод рада

*Узорак испитаника:* је изведен из популације ученика четвртих разреда двеју основних школа на територији општине Нови Сад. Укупан узорак испитаника био је сачињен од 93 ученика. Укупан узорак је подељен на два субузорка. Први субузорак су чинили ученици у чијој се школи спроводила разредна настава (47 ученика основне школе “Жарко Зрењанин”, контролна група), док су други субузорак чинили ученици у чијој се школи спроводила предметна настава (46 дечака Основне школе „Јован Поповић”, експерименталне групе). Критеријуми на основу којих је изабран узорак испитаника задовољили су следеће услове: хронолошка старост свих ученика је била 10 година (са одступањем од 6 месеци), сви ученици су били здравствено способни у данима мерења и сви ученици су редовно похађали наставу физичког васпитања.

*Експериментални третман:* је трајао једну школску годину. Ученици су били подвргнути антропометријском мерењу и моторичком тестирању на иницијалном и на финалном мерењу, али због обима информација, овом приликом ће бити приказан само сегмент о савладаности наставних садржаја. Поред поменутих простора, праћен је и ниво савладаности наставних садржаја, проистеклих из минималних образовних захтева за ученике четвртих разреда основне школе и то: из дела општег програма и то вежби на справама и тлу, као и програма атлетике, прописаних актуелним Наставним планом и програмом за ученике четвртог разреда (2006). Битно је напоменути да је степен савладаности наставних садржаја процењиван на крају једне школске године код ученика који су похађали предметну и разредну наставу. Степен савладаности моторних знања спровео се дакле на основу минималних образовних захтева програмских садржаја, управо онако како је и утврђен планом и програмом и то на крају реализације програмских садржаја.

*Узорак мерих инструмената:* Услови и техника процењивања савладаности наставних садржаја, тј., ефикасност наставе физичког васпитања процењивала се оствареним резултатима минималних образовних захтева за четврти разред основне школе и то на основу:

- а. прекорачне технике скока увис,
- б. прескока преко козлића (разношка).

*Услови и техника процењивања савладаности наставних садржаја:* Прекорачна техника скока увис: Извођење прекорачне технике скока увис су процењивала три наставника физичког васпитања, на основу непосредног посматрања, придржавајући се правила Атлетског савеза Југославије. Лествица је била постављена на висини од 85 цм и прилигођавана је у односу на прве покушаје ученика, на висини на којој су ученици најбоље приказали технику прескока. Био

је тачно утврђен систем оцењивања, односно вредновања технике извођења скока увис у целини и водило се рачуна о:

1. Правилности полазног положаја или радњи које претходе извођењу одређене атлетске активности, форми и усаглашености кретње.
2. Смеру и амплитуди покрета, карактера напора у главној фази активности.
3. Правилности ритма у структури активности, кретања.

За процену усвојености технике скока увис, коришћена је следећа петостепена скала:

Оцена 5: активност је изведена координисано, тачно усмерених покрета и са одговарајућим амплитудама, оптималним улагањем снаге и у правилном ритму.

Оцена 4: активност је изведена координисано, тачно усмерених покрета и са одговарајућим амплитудама, оптималним улагањем снаге.

Оцена 3: активност је изведена координисано у правилној форми, али са неким недостацима у ритму.

Оцена 2: активност је правилно изведена у целини, али са појединим грешкама у форми и ритмичкој структури.

Оцена 1: активност је изведена са грубим и суштинским грешкама, и није правилно изведена.

Прескок разношком преко козлића: Извођење прескока (разношка) процењивала су три наставника физичког васпитања на основу непосредног посматрања, придржавајући се правила Гимнастичког савеза Југославије. Био је тачно утврђен систем оцењивања, односно вредновања технике извођења прескока у целини.

За процену усвојености технике прескока, разношком преко козлића, коришћена је следећа петостепена скала:

Оцена 5: идеално изведен прескок, са беспрекорним доскоком.

Оцена 4: мала грешка (неправилан положај тела у тренутку престизања справе, неконтролисан доскок).

Оцена 3: средња грешка (неистовремен наскок обема ногама на одскочну даску, недовољан одраз рукама о справу).

Оцена 2: велика грешка (две средње грешке).

Оцена 1: непознатљива техника прескока разношком преко козлића.

*Метод обраде података:* У овом истраживању коришћен је експериментални метод, лонгитудиналног карактера. Како би се прикупили подаци за реализацију овог истраживања података, коришћена је метода тестирања. Након прикупљања података, измерени подаци су сортирани, а затим статистички обрађени. Израчунати су основни централни и дисперзиони параметри и извршено је тестирање нормалности дистрибуције резултата: Разлике између контролне и експерименталне групе дечака у систему примењених варијабли утврђене су на основу мултиваријантне анализе варијансе (MANOVA). Разлике између контрол-



не и експерименталне групе у појединачним варијаблама утврђене су на основу униваријантне анализе варијансе (ANOVA). На основу дискриминативне анализе такође су утврђиване разлике између контролне и експерименталне групе, као и хијерархија варијабли које су највише допринеле дискриминацији група. Анализом профила утврђена је хомогеност група.

### Резултати и дискусија

Ефикасност наставе физичког васпитања процењивана је на основу нивоа савладаности наставних садржаја који произилазе из минималних образовних захтева за четврти разред основне школе, прописаних актуелним Наставним планом и програмом за ученике основних школа. Варијабле на основу којих је процењиван степен савладаности наставних садржаја на настави физичког васпитања су техника прескока преко козлића, разношка и техника скока увис, прекорачном техником, као и полигон свестраности. Варијабле за процену савладаности наставних садржаја (разношка, скок увис) оцењиване су оценама од 1 до 5. Највише се водило рачуна о техници и правилности извођења прескока преко козлића, разношке и скока увис, прекорачном техником.

У табели 1 може се сагледати заступљеност оцена, тј. обележја за процену нивоа савладаности наставних садржаја у четвртом разреду основне школе на основу варијабле прескок преко козлића (разношка) у контролној и експерименталној групи дечака на финалном мерењу.

Контролна група дечака је у прескоку преко козлића (разношка) оцењена: 1 јединицом, 3 двојке, 11 тројки, 20 четворки и 12 петица. Експериментална група дечака оцењена је са 2 јединице, 1 двојком, 4 тројке, 9 четворки и 30 петица.

Табела 1 Основни параметри оцена испитиваних група о нивоу савладаности наставних садржаја на прескоку разношка

Група	Оцене (разношка)				
	1	2	3	4	5
Контролна	1	3	11	20	12
Експериментална	2	1	4	9	30

Следећа варијабла за процену савладаности наставних садржаја је техника прекорачне технике скока увис. У табели 2 може се видети заступљеност оцена, тј. обележја за процену савладаности наставних садржаја у четвртом разреду на основу варијабле скок увис прекорачном техником. Контролна група дечака је оцењена: 1 јединицом, 10 двојки, 13 тројки, 17 четворки и 6 петица. Експериментална група дечака оцењена је знатно бољим оценама, и то: ниједном недовољном, 3 двојке, 8 тројки, 11 четворки и 24 петице.



Табела 2 Основни параметри оцена испитиваних група о нивоу савладаности наставних садржаја - скок увис

Група	Оцене (скок увис)				
	1	2	3	4	5
Контролна	1	10	13	17	6
Експериментална	0	3	8	11	24

Анализирајући заступљеност класа, тј. обележја за процену нивоа савладаности наставних садржаја у прескоку преко козлића (разношка) и скоку увис, између група дечака, запажају се разлике у добијеним оценама.

Након уочених разлика у оценама (табела 1 и 2) у варијаблима за процену савладаности наставних садржаја, између контролне и експерименталне групе дечака, било је неопходно утврдити да ли су те разлике статистички значајне или нису. Како је  $p = .000$  мултиваријантне анализе варијансе (табела 3), може се рећи да постоје статистички значајне разлике између група дечака у примењеним варијаблима за процену нивоа савладаности наставних садржаја, технике прескока преко козлића и скока увис на финалном мерењу. Резултати дискриминативне анализе (табела 3), како је  $p = .000$ , показују да постоји јасно дефинисана граница између група у систему примењених варијабли за процену нивоа савладаности наставних садржаја.

Табела 3 Значајност разлика између група у савладаности наставних садржаја

	N	F	p
MANOVA	2	12.857	.000
DISKRIMINATIVNA	2	13.775	.000

Анализом појединачних варијабли на основу униваријантне анализе варијансе (табела 4), потврђује се статистичка значајност разлика између група дечака у примењеним варијаблима за процену савладаности наставних садржаја. На основу заступљености појединих оцена, групе се разликују и у нивоу савладаности прескока преко козлића (разношка) и скока увис.

Табела 4 Значајност разлика између група дечака у савладаности наставних садржаја

ANOVA	F	p
РАЗНОШКА	19.595	.000
СКОК УВИС	21.895	.000

У обе варијабле за процену степена савладаности наставних садржаја дечаци експерименталне групе су показали више знања, добивши боље оцене, у односу на дечаке контролне групе (табела 5). Бољи резултати дечака експерименталне групе у обе варијабле за процену савладаности наставних садржаја указују на то да су наставници предметне наставе (експериментална група) реализовали наставне садржаје на вишем нивоу у односу на наставнике разредне наставе (контролна група).

Табела 5 Значајност разлика између група дечака у савладаности наставних садржаја

т-тест	Оцена	Пропорција	К %	Е %	t	p	
Разношка	3	11/47	4/46	23.404	8.696	1.928	.057
Разношка	4	20/47	9/46	42.553	19.565	2.393	.019
Разношка	5	12/47	30/46	25.532	65.217	-3.845	.000
Скок увис	2	10/47	3/46	21.277	6.522	2.052	.043
Скок увис	5	6/47	24/46	12.766	52.174	-4.065	.000

Анализом коефицијента дискриминације (табела 6), увиђа се да дискриминацији група у већој мери доприноси варијабла прекорачна техника скока увис (.091), затим варијабла за прескок преко козлића, разношка (.066), при чему су дечаци експерименталне групе постигли боље резултате. Уочене разлике између група дечака у обе варијабле за процену нивоа савладаности наставних садржаја, у корист дечака експерименталне групе показују да су наставници предметне наставе (експериментална група) реализовали наставне садржаје на вишем нивоу у односу на наставнике разредне наставе (контролна група). Имајући у виду да су наставници предметне наставе обрађивали све наставне јединице предвиђене Наставним планом и програмом са одговарајућом дозом стручности, а да је неопходна доза стручности изостала или била знатно мања код наставника разредне наставе, добијени резултати нису изненађујући.

Табела 6 Коефицијент дискриминације између група дечака у савладаности наставних садржаја

Варијабла	Коефицијент дискриминације
Разношка	.066
Скок увис	.091

Анализа хомогености (табела 7) показује да је експериментална група дечака нешто хомогенија у односу на контролну у варијаблама за процену савладаности наставних садржаја. Карактеристике контролне групе, дефинисане на основу претходних анализа, има 34 дечака, од 47 укупно, док карактеристике

експерименталне групе, има 35 дечака, од 46 укупно. Разлике између група у посматраним обележјима за процену ефикасности наставе потврђује и дистанца између група, (табела 7).

Табела 7 Хомогеност група дечака у савладаности наставних садржаја

Група	н/м	%
Контролна	34/47	72.340
Експериментална	35/46	76.087
Дистанца		1.095

На основу претходних анализа мултиваријантне анализе варијансе, униваријантне анализе варијансе и дискриминативне анализе, уочене су статистички значајне разлике између група дечака предметне и разредне наставе у варијаблама за процену нивоа савладаности наставних садржаја: и у прекорачној техници скока увис и у прескоку преко козлића, разношка. Генерално гледано, треба истаћи да су ученици, како експерименталне групе (предметна), тако и контролне (разредна), савладали наставне садржаје јер је заступљен мали број негативних и ниских оцена у обе групе.

Уочене разлике између група у савладаности наставних садржаја су у корист дечака експерименталне групе. Дечаци експерименталне групе су показали бољи ниво савладаности наставних садржаја у прекорачној техници скока увис као и у прескоку преко козлића, разношка у односу на дечаке контролне групе. На основу уочених разлика може се рећи да су дечаци експерименталне групе (предметна настава) на вишем нивоу савладали предвиђене наставне садржаје у односу на дечаке контролне групе (разредна настава). Претпоставља се да су наставници предметне наставе на вишем нивоу реализовали предвиђене наставне садржаје у односу на наставнике разредне наставе, имајући у виду разлику у њиховој стручној оспособљености. Томе у прилог иде и чињеница да је у експерименталној групи далеко већи број оцена “одличан” што свакако упућује на квалитет реализованог наставног процеса од стране наставника предметне наставе.

### Закључак

На укупном узорку од 93 ученика, узраста 10 година (са одступањем од 6 месеци), подељеног у два субузорка: субузорак контролне групе (47 дечака Основне школе “Жарко Зрењанин”) и субузорак експерименталне групе (46 дечака Основне школе “Јован Поповић”), вршено је експериментално истраживање са циљем да се испита ниво савладаности наставних садржаја (прописаних актуелним Наставним планом и програмом) у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника.

На основу добијених резултата, могу се извести следећи закључци:

Анализом резултата савладаности наставних садржаја дечака који су похађали разредну наставу и дечака који су похађали предметну наставу, констатује се да су обе групе успешно савладале предвиђене наставне садржаје али не и на истом нивоу савладаности.

Статистички гледано, утврђене су статистички значајне разлике између група дечака у систему примењених варијабли за процену савладаности наставних садржаја, процењиваних прескоком преко козлића (разношка) и скоком увис, прекорачном техником су у корист ученика предметне наставе.

Уочене разлике између група дечака у обе варијабле за процену нивоа савладаности наставних садржаја, у корист дечака експерименталне групе, показују да су наставници предметне наставе реализовали наставне садржаје на вишем нивоу у односу на наставнике разредне наставе. Имајући у виду да су наставници предметне наставе обрађивали све наставне јединице предвиђене Наставним планом и програмом са одговарајућом дозом стручности, а да је неопходна доза стручности изостала или била знатно мања код наставника разредне наставе, добијени резултати нису изненађујући и оправдавају уверење да се настава у нижим разредима основне школе може препустити наставницима предметне наставе.

На основу добијених резултата, такође се може се закључити да је ефикасност наставе физичког васпитања, тј. савладаност процењиваних наставних садржаја, већа код ученика чију су наставу изводили наставници предметне наставе у односу на ефикасност наставе, ученика разредне наставе.

Наведене чињенице указују на то да је неопходно што пре створити предуслове за успешније спровођење наставе физичког васпитања у нижим разредима основне школе. Само квалитетно и продуктивно физичко вежбање, са обезбеђеним потребним нивоом стручности и неопходним условима за рад, предуслов су за трајно ангажовање човека у области физичког васпитања и као најважније, стремљење да физичко вежбање прерасте у свакодневну животну потребу.

## Literatura

- Berković, L., J. Malacko, G. Bala (1982). Efkasnost nastave fizičkog vaspitanja zavisnosti od stručne osposobljenosti nastavnika. Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.
- Bigović, M. (2004). Efkasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od nivoa stručne osposobljenosti nastavnika. Magistarski rad, Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Batez, M., Kršmanović, B., Obradović, J., Dimitrić, G. (2011). Savladanost nastavnih sadržaja učenika predmetne i razredne nastave. Saopštenje u Časopis za sport, fizičko vaspitanje i zdravlje. Podgorica: Crnogorska sportska akademija.
- Vlahović, B.M. (2004). Proširene uloge nastavnika. Pedagogija, vol. 59, br. 3, str. 1-13.
- Glasser, W. (1999). Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa
- Zrnzević, N. (2003). Efkasnost ostvarivanja programskih sadržaja u nastavi fizičkog vaspitanja u nižim razredima osnovne škole. Magistarski rad, Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.

- Dorđević, J.Đ. (2002). Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Dorđević, J.Đ. (2006). Nastava i učenje u savremenoj školi. U: Pretpostavke uspešne nastave, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kovač, J. (1980). Fizičko vaspitanje u razrednoj nastavi. Zbornik radova sa treće letnje škole, Palić.
- Krsmanović, B., Berković, L. (1999). Teorija i metodika fizičkog vaspitanja, Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.
- Matić, M., B. Bokan (1990). Fizičko vaspitanje – uvod u stručno-teorijsku nadgradnju Edicija "OKO", Novi Sad.
- Ministarstvo prosvete: [www.mp.gov.rs](http://www.mp.gov.rs)
- Petković, M. (1991). Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja sa homogenizovanim odeljenjima. Doktorska disertacija, Fakultet fizičke kulture: Novi Sad.
- Sabo, E. (1991). Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja pri radu u homogenizovanim grupama. Magistarski rad, Fakultet fizičke kulture: Novi Sad.

**Dr Maja Batez**

**Dr Branko Krsmanović**

Faculty of Sports and Physical Education  
Nov Sad

#### THE LEVEL OF PHYSICAL EDUCATION CONTENTS ACQUISITION DEPENDING ON THE LEVEL OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING

##### Abstract

Experimental research on the sample of 93 fourth grade primary school students, 10 years old ( $\pm 6$  months) has been conducted aiming at determining the differences in the level of teaching contents acquisition during physical education teaching with students involved in both subject and class teaching. The level to which physical education contents are acquired is assessed according to minimal educational demands arising out of the current Curriculum (2006) for the fourth grade primary school students (the high jump – step over technique; jump over – spread legs). The differences in the level to which physical education contents are acquired are tested according to multi-variant analysis of variance, discriminatory analysis, and the differences in individual variables are established according to univariant analysis of variance. Group homogeneity is determined according to Profile analysis. The obtained results point to the existence of statistically significant differences in view of acquisition of the assessed teaching contents between the students of subject and class teaching in favour of the students attending subject teaching. The findings indicate that there is a need to improve the work with lower primary school grade students in the sense of profession-

al teacher training, ensuring adequate physical activity that can significantly improve children motor development if a professional works with children.

**Key words:** teaching contents acquisition, younger school age, professional teacher training, subject and class teaching.

**Д-р Майя БаТез**

**Д-р Бранко Крсманович**

Новый Сад

### УСВОЕНИЕ УЧЕБНЫХ СОДЕРЖАНИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

#### Резюме

Группа из 93 учеников четвёртого класса начальной школы, возрастом 10 лет А ( $\pm$  месяцев) участвовала в экспериментальном исследовании с целью обнаружения разниц в усвоении учебных содержаний в процессе обучения физическому воспитанию у учеников предметного и классного процессов обучения. Уровень усвоения учебных содержаний авторы оценивали на основании минимальных образовательных требований, которые содержатся в актуальном Учебном плане и программе /2006 г./ для учеников четвёртого класса начальной школы / Прыжок в высоту техника перешага, Прыжок - разножка/. Разницы в уровне усвоения учебных содержаний тестированы мультивариантным анализом вариантов, дискриминативным анализом, а разницы в отдельных переменных, определены с помощью унивариантного анализа вариантов. Гомогенность групп определена Анализом профилей. Полученные результаты указывают на существование статистически важных разниц в усвоении рассматриваемых учебных содержаний между учениками предметного и учениками классного процесса обучения, в пользу учеников с предметным процессом обучения. Полученные результаты указывают на необходимость улучшения работы с детьми младшего школьного возраста в смысле профессиональной подготовки учителей, то есть адекватной физической активности, которая может значительно улучшить их моторное развитие, если с детьми работают профессионалы.

Опорные слова: усвоение учебных содержаний, младший школьный возраст, профессиональная подготовка учителей, предметный и классный процессы обучения

Др.сц. Анте Колак  
Филозофски факултет, Загреб  
Снежана Пртљага

UDK 159.95:37.016:3/5(075.2)  
Прегледни чланак  
Примљен: 7. VI 2012.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача – Вршац  
Доц. др Александар Стојановић BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, р. 435–446.  
Учитељски факултет – Београд  
Висока школа струковних студија за образовање васпитача – Вршац

## САВРЕМЕНИ УЦБЕНИК ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА СПОСОБНОСТИ КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА

*Резиме*

*Уџбеник је толико специфичан медиј да, без обзира на велику конкурентност новијих и софистициранијих извора знања, и даље с лакоћом опстаје у настави. Поставке о дидактичком обликовању уџбеника развијају се у складу с дидактичком теоријом и у сагласју су с остварењем савремених циљева васпитања и образовања. Развој креативног мишљења један је од битних циљева савременог васпитања и образовања, па је остварење овог циља при дизајну уџбеника полазиште за емпиријску анализу у овом раду. Једну од одлика квалитетно дидактички обликованог уџбеника чине задаци који развијају способност креативног мишљења. Стога је и емпиријски део овог рада усмерен на анализу управо наведене одлике и то на примеру уџбеника природе и друштва - наставног предмета који је врло комплексан и који представља подлогу за развој бројних ученичких знања, способности и умећа важних за живот.*

*Кључне ријечи: уџбеник, креативно мишљење, природа и друштво.*

### Уџбеник као извор знања

Уџбеник је један од најраширенијих извора знања у школи. За разлику од бројних других књига као средства преношења мисли, савремени уџбеник води ученика ка развоју различитих категорија мишљења и учи ученика процесу учења. На важност и значење уџбеника као извора знања указују и бројне дефиниције уџбеника које га описују као наставно средство, основну школску књигу, главни извор знања, па чак и школски документ (Росандић, 2004; Мијатовић, 2004; Бежен, 2004; Матијевић, 2004; Секулић-Мајуреџ, 2004; Хрватић, 2004; Вилотијевић, 1999; Виџан, 2004; Пеко, Борић, Вујновић, 2004). Када се детермини-

ше намена уџбеника, истиче се да уџбеник одговара циљевима наставе, да служи за потребе ученика и наставника, да развија способности, да служи потребама наставног процеса, да је органски уграђен у наставни процес у функцији помагања оптималног развоја ученика. Путем овог одређења лако је разликовати традиционални уџбеник, као арсенал и складиште информација, те уџбеник који ученика ставља у активан однос према знању. Тај активан однос ученика према материји - садржају може се постићи на начин да уџбеник постаје радни или стил-ом и квалитетом питања у уџбенику који ученика стављају у активан однос о чему ће више бити речи у даљем тексту. Трећа категорија одређења уџбеника се односи на његову основу, а то је да се у њему излажу садржаји неке науке у сажетом облику, на дидактичан начин, да се износе наставни садржаји у складу са захтевима програма и психофизичком зрелости ученика. Битно је за уџбеник да одговара дидактичко-методичким захтевима наставног предмета на који се уџбеник односи. Уџбеник без наведених карактеристика није уџбеник већ «стручна књига, зборник, антологија, хрестоматија, репетиториј, збирка задатака» (Пољак, 1980). Занимљиво је и одређење уџбеника од стране издавача уџбеника који га описују као творевину аутора уџбеника под којом се подразумева свако дело намењено стицању знања (учењу, понављању, вежбању, понављању) у школском, односно образовном систему, без обзира на медиј у којем је остварено (штампана издања, аудиовизуални медиј). Аутори, такође, разликују темељни уџбеник (уџбеник у којем је садржано основно знање наставног предмета и примарни је извор знања), додатни уџбеник (који представља допуну темељном уџбенику за остваривање појединих дидактичких операција током учења: радне бележнице, приручници за ученике, збирке задатака, радни листови, читанке...), те методичка средства уз уџбеник ([www.uau.hr](http://www.uau.hr)). Наставни садржаји које ученици треба да усвоје су врло разноврсни, тако да је тешко извести један општи универзални модел унутрашње структуре уџбеника, па се стога морају уважити специфичности конкретног наставног предмета. Један од најпознатијих и најпопуларнијих модела израде образовних материјала креирали су Walter Dick i Lou Carey којим предлажу методологију за израду за дизајн инструкције који се темељи на редукционистичком моделу дељења инструкције на мање делове. Елементе овог модела чине: утврђивање и анализа васпитно-образовног циља, анализа субјеката васпитно-образовног процеса и окружења, израда изведбених циљева, креирање инструмената за вредновање и инструкцијске стратегије, избор инструкције, провођење формативне процене, измена инструкције, те сумативна процена. (Колак, 2007).

### **Уџбеник у служби наставе природе и друштва**

Наставни предмет који је без дилеме најкомплекснији у разредној настави је природа и друштво, па управо из тог разлога тражи посебну пажњу при одређењу модела који се одражава на унутрашњу структуру уџбеника природе и друштва. Сложеност и комплексност израде уџбеника природе и друштва обја-



шњава и чињеница да бројни други наставни предмети у основној школи имају своје полазиште у наставном предмету природе и друштва: природа, биологија, физика, хемија, географија, историја, техничка култура... У садржаје уцбеника природе и друштва интегрисани су садржаји различитих подручја: географски, историјски, социолошки, саобраћајни, еколошки, културни, технички, хумани, производно-привредни ...

Овај наставни предмет усмерен је на међуделовање живе и неживе природе те људског друштва и ова посебност упућује на његову посебну важност (Безић, 1996). То потврђују и прва сазнања о природи и друштву које су старе колико и само човечанство. Називи овог наставног предмета су били у различитим временским и просторним одредницама врло различити (стварна настава, природа, упознавање друштва, почетна изобразба, грађанско васпитање, упознавање домовине, биологија с хигијеном, земљопис...), али је увек заједничко било да се ученик уводи у свет ствари и појава које га окружују издвајањем садржаја из његовог окружења и животне близине на ученику примерен начин. Сви садржаји наставе природе и друштва темељени су на начелима: завичајности или животне близине, целовитости наставе природе и друштва, примерености опсега садржаја, дубине квалитета садржаја, интереса ученика и променљивости садржаја (Де Зан, 2001). Анализом уцбеника природе и друштва видљиво је да методички инструментаријум прати динамику наставног процеса. Уводни делови наставне јединице усмерени су на активирање ученика и позивање на учениково претходно искуство или предзнање. У инструментаријуму је издвојен део који ученику даје информацију шта треба научити или запамтити. Такође је у свим уцбеницима видљив и део који ученика доводи у активан однос према знању. У том су делу ученику упућена питања на које треба дати одговор. Ова категорија методичког инструментаријума била је управо онај део који је послужио у емпиријском делу овог рада за анализу садржаја којим се код ученика подстиче креативно мишљење. Видљив је такође и уцбенички део који се односи на резимирање (путем кључних појмова, сажетака, менталних мапа...). Остале категорије представљају специфичности сваког уцбеника понаособ.

## **Развој способности креативног мишљења**

У свим подручјима људског живота креативност се истиче као битна одредница која је важна за унапређење живота. Креативност је појам који се у литератури користи и истражује на различите начине. Један од основних разлога за то је што се за овај појам употребљава неколико сродних, али, ипак, различитих феномена. Разликује се креативност као продукција (продуктивност идеја и постигнућа), креативност као стваралаштво (продуктивност и оригиналност у идејама или творевинама), креативност као поседовање емоционалних карактеристика и начина понашања и креативност као могућност активирања мишљења помоћу којих се долази до нових и оригиналних идеја (Чудина-Обрадовић, 1991; Шефер, 2000; Ђорђевић, 2005). Сва наведена одређења креативности могли бисмо свр-

стати у две категорије – прву која под креативношћу подразумева стваралаштво (стварање нових творевина) и другу која креативност објашњава као скуп особина. Упркос интензивним напорима научника и њиховом великом доприносу у овом подручју (Гилфордово објашњење мисаоних процеса одговорних за креативно понашање, Торенсов допринос методама мерења креативности, Гованова објашњења развоја природе креативности), још увек не постоји јединствена теорија креативности коју би прихватила и теорија и пракса (Чудина-Обрадовић, 1991; Ђорђевић, 2005).

С аспекта наставе је битно да «креативним мишљењем ученици долазе до необичних решења различитих проблема и питања» (George, 2003). Иако креативност нема јединствено појмовно одређење, заједничко је свим одређењима да је креативно мишљење дивергентно, а да се креативно остварење препознаје према својој оригиналности, употребљивости и прилагођености стварности. Креативност се у настави односи на стварање нечег новог, оригиналног, продуктивног и неуобичајеног. Стога креативност за потребе овог рада дефинишемо као способност стварања нових комбинација из постојећих садржаја.

Уопштено, издвајају се четири категорије с обзиром на манифестацију креативности:

- Флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења.
- Знатижеља, отвореност за ново искуство, толеранција и спремност за ризик у мишљењу и акцији.
- Самопуздање, одсутност страха од неуспеха и независност у мишљењу.
- Осетљивост за детаље и естетски квалитет мисли (Чудина-Обрадовић, 1991; Ђорђевић, 2005).

Традиционално схватање креативности објашњава креативност као дар дарован креативним појединцима, док савремено схватање наглашава доказе који упућују да се креативност може развити, као и свака друга вештина. Како бисмо развили креативност, морамо своје размишљање усмерити другим путем који користи нове и непознате мисли служећи се повезивањем неповезаних идеја и информација.

Као активност која доприноси развоју нових, оригиналних идеја, креативност се све више промовише у школском контексту. Током наставног процеса креативно мишљење се активира као један од кључних елемената. Ако желимо развијати квалитетну наставу, потребно је инсистирати на сталном и динамичном креативном раду. У свакодневној школској пракси често се сусрећемо с појмом креативне радионице, како за ученике, тако и за учитеље. Догађа се да такве радионице не оправдавају свој назив јер одредница креативно упућује на стваралаштво и на креацију као постигнуће или плод креативне радионице. Уколико изостане креација, тешко можемо оправдати креативност радионице.

Како бисмо развили креативност код ученика потребно је да ученици имају одређено предзнање. Једна једноставна дефиниција креативности објашњава

креативност као нову идеју која је настала повезивањем старих информација на нов начин. Да бисмо могли повезати информације и бити креативни морамо имати знања о подручју у којем желимо бити креативни. Како је нереално очекивати од нпр. ликовног уметника да буде креативан музичар, тако је случај и са предзнањима и предиспозицијама код ученика. Позната су, такође, посебно вредна креативна остварења која су настала повезивањем потпуно различитих подручја, као што је Бах повезао музику с математиком. Но, у том случају аутор је имао знања и занимања за оба та подручја.

Креативно мишљење и стваралаштво више се негују у оним друштвима која имају велики број открића, изума, иновација, уметничких и других достигнућа. Одлике креативних особа су флексибилност мишљења и понашања, способност доброг подношења неодређених или нејасних ситуација, спремност прихватања изазова и свесно преузимање ризика, експериментисање, неконвенционалност ставова, начина размишљања и личног стила, висок степен самодисциплине, преданости послу или преокупацији, унутрашњи осећај важности и занесености оним што је предмет преокупације и потреба да самог себе процењује као креативну, маштовиту и оригиналну особу. Истраживања утицаја на развој креативности упозорила су на неке специфичне ситуације које спутавају ученика у креативном начину размишљања и деловања. То су: «недостатак самопуздања, ненавикнутост да се ослања на све изворе осјета, усредоточеност на врло узак дио проблема, подлијегање притиску околине, превелико наглашавање натјечања с другима, превелико наглашавање мисаоних активности уз занемаривање интуиције и емоција, мањак стрпљења и упорности, превелико поуздавање у ауторитет, страх од погрешке и превелико придавање мишљењу околине.» (Андриловић, Чудина-Обрадовић, 1996: 212). Изразито креативни појединци неретко су и духовити, јер је хумор у уској вези с креативношћу. Духовитост захтева способност мозга да размишља на више нивоа и на различите начине. Креативан начин мишљења је неортодоксан, неподложен ауторитету и није усмерен на већ »утабан«<sup>»</sup> пут размишљања (Буљубашић-Кузмановић, Кобаш, 2009). Овакав начин размишљања се понекад ненамерно обесхрабрује код ученика. Догађа се да учитељи имају потребу да исправљају ученике оптерећени материјалним задацима наставе и жељом за што количински већим усвајањем знања или из страха да ученици не би превише излазили изван замишљених оквира (Матијевић, 2009). Уцбеници понекад својим крутошћу спутавају учениково размишљање. Како би уцбеник био у функцији развоја креативног мишљења, он ученика треба водити изван уобичајених мисаоних токова користећи неуобичајене асоцијације и идеје. Један од кључних елемената је прихватити идеје и асоцијације ученика које нам се не чине нужно на први поглед реалистичне или логичне јер се од њих стварају нови мисаони токови који ће на крају процеса мишљења довести до потпуно другачијег и квалитетнијег решења.

## **Анализа уџбеника природе и друштва с обзиром на развој креативног мишљења ученика**

У анализи уџбеника смо одлучили да за узорак узмемо темељни уџбеник природе и друштва другог разреда основне школе. За други разред основне школе одлучили смо се због чињенице да су ученици овладали основама писмености (читања и писања), па то не би требало да им буде препрека при развоју креативног мишљења при усвајању врло комплексног садржаја природе и друштва. С обзиром да неки аутори истичу и националну вредност уџбеника који посматрају као национално добро, као и преносиоца вредности и чувара националног идентитета (Жужул, 2004), у анализи уџбеника одлучили смо се за уџбенике који представљају национално добро две државе – Србије и Хрватске. Будући да методички инструментаријум уџбеника природе и друштва захтева софистицираније анализе, у овом узорку уџбеника смо се усмерили искључиво на категорију питања у наставним садржајима који су усмерени на ученика у функцији развоја креативног мишљења. Проблем класификације односно поделе питања и задатака који развијају способност мишљења у дидактичкој теорији, једно је од врло озбиљних и сложених питања.

Меуер (2002) тако разликује питања о чињеницама (шта је то, колико је), питања о структури и функцији (од чега се састоји, шта подразумевамо под), питања о односима међу појавама (зашто је, одакле произлази), питања која захтевају доказ (изведи оцену, оцени критички), те питања о поступку (покажи како, како поступаш кад).

Пољак (1991) разликује аперцептивна, алтернативна или дисјунктивна, једнозначна, каверзна, концентрацијска, категоријска, помоћна, развојна или ланчана, реторичка, скраћена, сугестивна, вишеструка, испитна или контролна, фиктивна или привидна питања.

Јурић (1974) истиче да сложене ситуације доводе до сложених питања те разликује скупине једноставних и скупине сложених питања.

Као полазну основу за емпиријску анализу овог рада усмерили смо се на Џорџова питања која се користе за развој способности креативног мишљења кроз осам категорија. То су: флуентност, флексибилност, оригиналност, елаборација, знатижела, сложеност, излагање ризику и машта (Георге, 2003:61)

Флуентност, као једну од способности критичког мишљења, подстичу задаци уџбеника који траже различита набрајања. Најчешће су то формулације типа: Наведи све... Који су сви... Напиши десет... Који су неки од разлога за...? Колико...? Које су ствари... уколико... ? Реци како си се осећао кад...?

**Таблица 1 – ФЛУЕНТНОСТ**

<b>СПОСОБНОСТ</b>	<b>УЏБЕНИК А</b>	<b>УЏБЕНИК Б</b>
<b>ФЛУЕНТНОСТ</b> Количина замисли		

Подстицање флексибилности у уџбеницима природе и друштва можемо препознати по уобичајеним питањима типа: Које су алтернативе за... ? Упореди ... с ... Шта им је слично/различно? Које су последице... ? Колико је различитих начина за... ? Наведи 5 различитих разлога за ...

**Таблица 2 – ФЛЕКСИБИЛНОСТ**

<b>СПОСОБНОСТ</b>	<b>УЏБЕНИК А</b>	<b>УЏБЕНИК Б</b>
<b>ФЛЕКСИБИЛНОСТ</b> Разноликост замисли		

Оригиналност тј. способност стварања нових замисли може се подстаћи питањима и задацима у уџбеницима типа: Испланирај... Изуми... Креирај... Компонуј песму... Смисли необичне начине за... Употреби све ово како би направио...

**Таблица 3 – ОРИГИНАЛНОСТ**

<b>СПОСОБНОСТ</b>	<b>УЏБЕНИК А</b>	<b>УЏБЕНИК Б</b>
<b>ОРИГИНАЛНОСТ</b> Нове замисли		

Елаборација је способност која од ученика тражи идеје и замисли о конкретним стварима и темама. Ову способност креативног мишљења могуће је подстицати и развијати у настави природе и друштва уџбеничким задацима типа: Побољшај... на начин да ... Преобликуј... тако да... Ко сам ја? Живео сам... Промени... тако да... Прилагоди... Замени...

**Таблица 4 – ЕЛАБОРАЦИЈА**

<b>СПОСОБНОСТ</b>	<b>УЏБЕНИК А</b>	<b>УЏБЕНИК Б</b>
<b>ЕЛАБОРАЦИЈА</b> Побољшање идеја		

Знатижељу код ученика могуће је подстаћи на много начина, као што су: Шта би се догодило уколико...? Где би се... могло догодити? Претпостави... Што ако...? Зашто мислиш...?

**Таблица 5 – ЗНАТИЖЕЉА**

<b>СПОСОБНОСТ</b>	<b>УЏБЕНИК А</b>	<b>УЏБЕНИК Б</b>
<b>ЗНАТИЖЕЉА</b> Размишљање о замисли		

Сложеност је способност која, попут елаборације, тражи од ученика бављење замислима на одређени начин. Док је елаборација тражила побољшање идеја, сложеност тражи начине долажења до алтернативних замисли. Типови уџбеничких задатака препознатљиви су по формулацијама: Одабери разлоге за... Што треба узети у обзир ако...? Која питања можеш поставити како би сазнао...? Које су последице...?

**Таблица 6 – СЛОЖЕНОСТ**

СПОСОБНОСТ	УЏБЕНИК А	УЏБЕНИК Б
<b>СЛОЖЕНОСТ</b> Долажење до алтернативних замисли		

Излагање ризику је способност која се у настави природе и друштва може развијати задацима типа: Рангирај... Образложи... Реци зашто је... најбоље

**Таблица 7 – ИЗЛАГАЊЕ РИЗИКУ**

СПОСОБНОСТ	УЏБЕНИК А	УЏБЕНИК Б
<b>ИЗЛАГАЊЕ РИЗИКУ</b> Излагање замисли критикама		

Машту, као једну од способности креативног мишљења, свакако можемо и морамо подстицати код ученика. Ученик може резултирати најразличитијим остварењима уз одговарајући подстицај, као што су задаци типа: Замисли да... Размисли о... Ти си ... Шта мислиш о...? Како би то било да...? Претварај се да...

**Таблица 8 – МАШТА**

СПОСОБНОСТ	УЏБЕНИК А	УЏБЕНИК Б
<b>МАШТА</b> Размишљање које иде даље од замисли		

### Закључак

На темељу анализе уџбеника, с посебним освртом на задатке који подстичу развој креативног мишљења ученика у наставном предмету природе и друштва, може се закључити да је потребно код ученика подстицати самостални истраживачки рад, усмеравати ученике у проналажењу информација и доводити их у контакт с изворима информација. Размишљање о проблему треба постати редовна активност у настави природе и друштва. Ученицима треба пружити могућност да одговарају на питања *зашто*, као и на постављене проблеме које су

уочили или самостално поставили. Нужна су питања која дају могућност алтернативних решења, као и побољшања идеја. Машта и знатижеља заузимају значајно место у настави природе и друштва, а излагање ризику је категорија која припрема ученике за живот путем садржаја природе и друштва.

Ученике је у настави природе и друштва пожељно упутити у методе скупљања и анализе података, као и приказивања резултата истраживачког рада. Важно је наградити сваки изворни допринос. У оцену из природе и друштва потребно је укључити и посебну рубрику креативност или изворност, а сваки креативни резултат треба јавно похвалити, изложити и објавити.

Занимљиво би било у будућим анализама уџбеника узети све постојеће и законом дозвољене уџбенике природе и друштва који су одобрени за употребу од надлежних тела у обе државе. Такође би за проучавање модела израде уџбеника, као и за наставну праксу, корисно било анализирати и преостале категорије методичког инструментаријума уџбеника природе и друштва. С обзиром на одређена ограничења у емпиријском делу овог рада остаје отворено да су нужне детаљније и свеобухватније анализе уџбеника природе и друштва, што ће засигурно бити предмет даљег емпиријско-компаративног проучавања аутора овог рада, као и других аутора који у анализи уџбеника виде велико, значајно и неистражено подручје научног рада.

## Литература

- Andrilović, V; Čudina-Obradović, M. (1996). Psihologija odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Bastalić, J; Bedeković, V; Peko, A; Škreblin, S. (2007). Korak u svijet 2 – udžbenik za prirodu i društvo u drugome razredu osnovne škole. Zagreb: Profil.
- Bezić, K. (1996). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Bežen, A. (2004). Put do izvrsnog udžbenika. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić-Kuzmanović, V; Kobaš, K. (2009). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. U: Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Profil.
- Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Ćuk, M; Stevanović, G; Stevanović, B. (2007). Svet oko nas 2 – udžbenik za drugi razred osnovne škole. Beograd: Nova škola.
- De Zan, I. (2001). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga.
- Dick, W; Carey, L. The Dick and Carey Model. (<http://www.nwlink.com/~donclark/history-isd/carey.html>)
- Đorđević, B. (2005). Darovitost i kreativnost dece. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.



- Gaćanović, B; Novković, Lj; Trebješanić, B. (2004.) Svet oko nas- udžbenik za drugi razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- George, D. (2003). Obrazovanje darovitih. Zagreb: Educa.
- Hrvatić, N. (2004). Udžbenici za učenike s posebnim potrebama. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, V. (1974). Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi. Zagreb: Školska knjiga.
- Kolak, A. (2007). Dick i Carey model odgojno-obrazovnog dizajna: usporedba s modelima koji se koriste u kreiranju udžbenika u Hrvatskoj. U: Previšić, V; Šoljan, N.N; Hrvatić, N. (ur.) Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Malić, J. (1986). Konceptija suvremenog udžbenika. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (2004). Udžbenik u novom medijskom okruženju. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnom prema kreativnom učitelju. Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Profil.
- Meyer, H. (2002). Didaktika razredne kvake : rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole. Zagreb: Educa.
- Mijatović, M. (2004). Treća generacija udžbenika. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Peko, A; Borić, E; Vujnović, M (2004). Udžbenik-interaktivni medij. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1991). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V.(1980). Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2004). Vrste udžbenika i metodički sustavi. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Sekulić-Majurec, A. (2004). Suvremeni udžbenik u virtualnom okruženju. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Stojanović, A. (2011). Efekti savremenih didaktičkih težnji u promjenenom društvenom i školskom kontekstu, Pedagoška stvarnost, br. 5-6, Novi Sad.
- Stojanović, A. - G. Gojkov (2011). Participativna epistemologija u didaktici. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Šefer, J. (2000). Kreativnost dece. Institut za pedagoška istraživanja – Beograd i Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac.
- Udruga autora udžbenika (2004). Statut udruge autora udžbenika. Dostupno online: [www.uau.hr](http://www.uau.hr)
- Vican, D. (2004.). Odgojna strana udžbenika. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.
- Vilotijević, M. (1999). Didaktika 3. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet.
- Žužul, A. (2004). Udžbenik i kurikulum. U: Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga.



**Dr Ante Kolak**, Associate Professor  
Philosophical Faculty – Zagreb

**Snežana Prtljaga**  
Preschool Teacher Training College – Vrsac

**Dr Aleksandar Stojanović**, Associate Professor  
Teacher Training Faculty – Belgrade  
Preschool Teacher Training College, Vrsac

MODERN TEXTBOOK OF BASIC SCIENCE (NATURAL AND SOCIAL)  
IN THE FUNCTION OF CREATIVE THINKING SKILLS DEVELOPMENT

Abstract

A textbook is such a specific medium that, regardless of great competition of more recent and sophisticated sources of knowledge, it still easily survives in teaching. The assumptions of didactic shaping of a textbook have been developing according to didactic theory and in harmony with realization of contemporary upbringing and education aims. Having in mind that the development of creative thinking is one of the important aims of contemporary upbringing and education, realization of this aim when designing a textbook is a starting point of empirical analysis offered in the paper. One of the features of qualitatively shaped textbook refers to the tasks developing creative thinking skills. Therefore the empirical part of the paper focuses on the analyses of these features of a textbook of basic science – a teaching subject which is rather complex and represents the foundation for the development of great deal of student's knowledge, abilities and skills significant for life.

Key words: a textbook, creative thinking, basic science.

**Д-р Анте Колак**, Загреб  
**Снежана Пртљага**, Вршац  
**Д-р Александар Стојановић**, Белград

СОВРЕМЕННИЙ УЧЕБНИК ПО ПРИРОДЕ И ОБЩЕСТВУ В ФУНКЦИИ  
РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Резюме

Учебник является настолько специфическим медиумом, что, несмотря на большую конкуренцию более новых и более софisticированных источников знаний, и дальше без затруднений остаётся в процессе обучения. Принципы дидактического составления, создания учебников, развиваются согласно 5 ди-

дактической теорией и согласно с реализацией современных целей воспитания и образования. Развитие творческого мышления является одним из важнейших целей современного воспитания и образования, а реализация этой цели через дизайн, оформление учебника является исходным пунктом для эмпирического анализа в настоящей работе. Одной из характеристик дидактически качественно составленного учебника, являются задания, развивающие способность креативного мышления» Поэтому эмпирическая часть настоящей работы направлена на анализ именно такой характеристики на примере учебника по природе и обществу - учебного предмета, который очень комплексный и является фундаментом для развития многих ученических знаний, способностей и умений необходимых в жизни»

Опорные слова: учебник, творческое мышление, природа и общество

## О ВИШКУ ВИЗУЕЛНИХ ЕЛЕМЕНАТА У МНОГИМ САВРЕМЕНИМ УЏБЕНИЦИМА (С ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА УЏБЕНИКЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА)<sup>1</sup>

### Резиме

У овом раду се разматра, тј. анализира, утицај вишка визуелних елемената у уџбеницима на процес усвајања градива. Иако је анализа извршена пре свега (али не искључиво) на основу неколиких савремених уџбеника страних језика, многи закључци јесу општег карактера. Добијени резултати су показали да би визуелни елементи у уџбеницима требало да буду лако уочљиви, што подразумева да њихов број мора бити ограничен. Мноштво различитих података, па и визуелних, на које човек мора да се усредсреди истовремено, отежавају му процес учења. Да би се – током процеса учења – брзо, тј. с лакоћом, памтило, неопходно је моћи без проблема, тј. такође с лакоћом, уочити контраст различитих визуелних елемената у тексту.

Кључне речи: уџбеник, визуелни елементи, (визуелни) контраст, прегледност, памћење.

### УВОД

Од давнина постоји свест о великом значају ликовних елемената у настави. Већ је у XVII веку чешки филозоф и теолог, зачетник модерне педагогије и дидактике, Јан Амос Коменски (ориг. Jan Ámos Komenský; лат. Janus Amos Comenius), писац чувене *Велике дидактике* (лат. *Didactica magna*), сачинио и објавио књигу под називом *Orbis (sensualium) pictus*, тј. *Свет у сликама*. Након прве књиге сачињене 1653. године на латинском језику, у штампарији Михаела Ентера (Michael Endter), у Нирнбергу 1658. године излази двојезично (латинско-немачко) издање овог малог „енциклопедијског уџбеника“<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Овај рад је првобитно написан за VIII симпозијум с међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“, који је одржан марта 2012. године у Сокобањи, а у организацији Високе школе за васпитаче струковних студија из Алексинца.

<sup>2</sup> Иако енциклопедијског типа (по својој структури, мада не и по обиму), ова књига се може назвати уџбеником, јер ју је Јан Амос Коменски и написао у наставне сврхе. Управо зато – јер је *Orbis (sensualium) pictus* заправо књига намењена настави – она и садржи толико ликовних приказа.

„Уџбеник није само складиште речи, текстова, правила, него разгранати степености програм наставниковог и ученичког рада, који се реализује кроз вежбања.“ Овако уџбеник дефинише Инеса Л. Бим (в. В. Николић, 1996: 29).

Под „уџбеником“ се подразумева књига која ученику треба да пренесе знања и способности – углавном уз помоћ текстова и слика који су везани за одређене задатке и вежбе (в. Хенрици и Ример, 2001: 397, 398).

## ТРАНСПАРЕНТНОСТ УЏБЕНИКА

Постоје многобројне дефиниције књиге коју називамо уџбеником. Оно што се може закључити из већине тих дефиниција, свакако јесте да би у њима градиво одређеног предмета требало да буде прилагођено узрасту оних којима је тај уџбеник намењен и изложено јасно, систематично и прегледно. Међутим, управо то све учесталије није случај. Инеса Л. Бим, пишући о структури уџбеника, уосталом спомиње и „распоред вербалног и илустрованог материјала“ (в. В. Николић, 1996: 28). Управо тај распоред вербалног и илустрованог материјала јесте од кључног значаја при „конструкцији“ уџбеника. Многи аутори (како домаћи, тако и страни), тежећи томе да свој уџбеник учине што модернијим, „убацују“ у исти прегршт – учестало различитих – визуелних елемената.

Станика Дикић (1997: 86) о присуству ликовних елемената у наставном процесу сматра следеће: „Слика, као и друга илустративна средства, је значајно наставно средство којим се конкретизују детаљи наставног процеса и проширују границе и димензије његове очигледности. Добро одабрана и правилно коришћена слика освежава ритам наставног рада и позитивно утиче на динамику наставног процеса.“ Она такође истиче да слика утиче на процес учења на више начина. Поред тога што утиче на развој моћи посматрања и концентрације, развија интересовање, те тиме подстиче мотивацију. Међутим, основни задатак било каквог илустрованог приказа у уџбенику је што доприноси објашњењу онога што се учи. „Посматрање је интегрални део процеса учења и у великој мери утиче на његову ефикасност.“ (в. С. Дикић, 1997: 86) У књизи Улфа Абрахама и његових коаутора (в. Абрахам и др., 2009: 66) пише да већина људи спада у тзв. „визуелни тип“ при учењу. Имајући у виду велики значај присуства ликовних елемената током комплексног процеса усвајања градива, педесетих година XX века се у Француској развија тада нова метода у настави страних језика, која визуелни фактор – упоредо са аудитивним – ставља на прво место, те сама метода и носи назив: аудио-визуелна метода (АВМ).

„Структура уџбеника требало би да буде ликовно-графички означена на прегледан начин и то означавање требало би да је доследно примењено кроз целу књигу.“ Овако Јелена Пешић и Иван Ивић пишу о ликовно-графичком обликовању уџбеника у *Водичу за добар уџбеник* (в. И. Ивић и др., 2008: 61, 62). У даљем тексту они кажу следеће: „Неопходно је да се у књизи просторно и ликовно-графички означе *тематске целине* (поглавља и лекције) и њихови делови (потпоглавља, поднаслови), као и сви делови који представљају посебне структуралне и организационе компоненте (нпр. садржај, речник, прегледи градива). За

означавање истих функционалних компоненти у уџбенику требало би *доследно користити иста средства* означавања кроз цео уџбеник, [...]. На тај начин се обезбеђује лакше сналажење ученика при служењу књигом и обезбеђује се повезивање различитих делова књиге. [...] Сталне новине у начину означавања битно би отежале њихово коришћење и умањиле њихову педагошку вредност.“

## ВИЗУЕЛНИ КОНТРАСТИ

Присуство визуелних елемената је у књигама – а нарочито у уџбеницима – засигурно пожељно. Оно што је у тексту од нарочитог значаја (дефиниције, правила, одређена година или век (ако је, на пример, у питању неки историјски податак) и сл.) дакако ваља посебно истаћи. То се може, уосталом, учинити применом посебне врсте слова, тј. словима која се разликују (по боји, дебљини, величини или стилу) од оних којима је текст написан. Јелена Максимовић у свом чланку каже: „Боја је основно средство визуелног кода. Као ванјезички функционални појачивач јавља се у виду позадине, оквира или подвлачења у боји, а такође и у виду слова у боји, [...]“ (в. Ј. Максимовић, 2011: 351).

„Мотив слике треба да заузме одређено место и [слика] не треба да буде претрпана непотребним појединостама.“ Аналогно овом исказу Станике Дикић (в. С. Дикић, 1997: 87), може се закључити следеће: баш као што ни сама слика не треба да буде претрпана непотребним појединостама, тако ни странице уџбеника не смеју бити претрпане сувишним детаљима, те ни сувишним визуелним детаљима. Боја и друга визуелна средства (заправо, **визуелни контрасти**) ученицима служе пре свега за означавање, тј. истицање битног од мање битног (или, пак, небитног). Уколико је у некој књизи или тексту присутно превише тих визуелних означитеља, онда они губе свој смисао. Пренатрпаност доводи до непрегледности. Циљ јесте визуелним средствима (бојом, „врстом“ слова (дебљином, бојом, величином, стилем), подвлачењем, маркирањем, заокруживањем, итд.) издвојити суштину из целине. Уколико се све некако означи, онда је боље да се не означи ништа. Тако ће барем текст остати „чистији“, тј. прегледнији. Лакше је перципирати градиво у којем ништа није означено, него перципирати оно у којем је означено много или скоро све, јер тада мозак неће имати додатни **задатак апстраховања непотребног вишка**.

Визуелни елементи у књизи која је намењена учењу морају бити лако уочљиви, што подразумева да њихов број мора бити ограничен. Човек није у стању да се истовремено сконцентрише на мноштво различитих података. Већини људи не одговара када је при учењу број врста визуелних елемената у оквиру исте целине<sup>3</sup> већи од три. То, уосталом, доказује и спроведена анкета, која је обухватила

<sup>3</sup> Целина се у овом случају може односити на:

- једну страну унутар књиге (или две стране које чине једну визуелну целину у књизи);

- на један текст, тј. на једну текстуалну целину (која може бити део лекције или се пак поклапати са целом лекцијом);

- на целу књигу.

не само студенте, већ и гимназијалце и ученике од IV до VIII разреда основне школе. Анкета је, на пример, показала да већина како студената, тако и ученика користи максимално две до три боје за подвлачење или маркирање градива при учењу. Да би се – током процеса учења – брзо, тј. с лакоћом памтило, неопходно је моћи без проблема, тј. такође с лакоћом, уочити контраст различитих визуелних елемената у тексту. Јелена Пешић и Иван Ивић кажу (в. И. Ивић и др., 2008: 62): „Прегледност књиге и укупан квалитет ликовно-графичког дизајна у великој мери одређују први утисак о уџбенику и његову *мотивациону вредност* за ученике, разбијају монотоност текста и служе као мнемотехничка средства (тј. као ослонац за памћење).“

Такође, уобичајено је да се закључак (или евентуално закључци) или поента неког текста (то може бити нека врста сажетка, дефиниција, формула (ако су, на пример, у питању математика, физика или хемија), или, пак, кратка листа нових речи – уколико је у питању уџбеник страног језика) још једном прикаже, тј. понови ван главне текстуалне целине, тј. лекције. Сажеци и дефиниције се најчешће могу видети уоквирени, док се разне формуле и стране речи могу наћи још једном и на маргинама. Међутим, да би градиво било представљено транспарентно, те да би визуелни елементи заиста дошли до изражаја и били од помоћи при учењу (што и јесте основни циљ њихове примене), неопходно је исте применити „у правој мери“.

Претерано примењивање визуелних елемената чешће се може запазити у уџбеницима и сличним, у педагошке сврхе сачињеним књигама (нпр. у вежбанкама, радним свескама и листовима, итд.) који су намењени:

1. предшколцима и ученицима нижих разреда основних школа, у односу на наставна средства која су написана за старију децу или пак одрасле;
2. настави страних језика, у односу на литературу других предмета.

(У складу са управо наведеним, делује да се вишак визуелних елемената најчешће запажа у уџбеницима страних језика који су намењени нижим разредима основне школе.)

Као што је горе истакнуто, и уџбеници за одрасле могу имати обележје „пренатрпаности ликовним елементима“. Тако се у уџбенику француског језика за почетнике једног чувеног иностраног издавача, не само у оквиру једне те исте лекције, већ на једној те истој страници, истовремено јављају слова најразличитијег облика, величине и дебљине, мноштво слика и скоро цео спектар дугиних боја. У књизи о којој је реч странице делују као странице жуте штампе. Нека правила су означена на један, друга правила на други, а нека трећа на сасвим трећи начин. Тако се у истом свеску, у оквиру једне те исте наставне целине, оно најбитније нашло у правоугаонцима, оивичено „таласастим“ линијама или бивало осенчено. Такво богатство облика и тотални шарениш свакако да више одмажу него што помажу при учењу. У том случају боље би било имати један „најобичнији“ уџбеник у којем су одштампана црна слова на белој хартији, те читаоцу увек преостаје могућност да подвуче или маркира неком бојом оно што сматра битним.

## ПОСЕБАН ОСВРТ НА ПРЕДШКОЛЦЕ И УЧЕНИКЕ НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Деци предшколског узраста, која не знају да читају и која – самим тим – неће учити из књига у којима има словима исписаног текста (или барем не много текста)<sup>4</sup>, такође треба омогућити лако уочавање чињеница. Код деце тога узраста не очекује се (и не може се очекивати) уочавање горе наведеног контраста, тј. не може се очекивати да у књизи разликују битно од небитног. Оно што је битно детету треба „сервирати на тацни“. На узрасту на којем се деца још увек упознају са књигом, тј. код предшколаца и ђака-првака, пре свега треба развити љубав према књизи, јер им предстоји дугогодишње „дружење“ са разним уџбеницима, те тај први озбиљнији контакт са књигом може бити од кључног значаја за њихово будуће школовање (на пример: како ће дете прихватити школу, да ли ће бити мотивисано да учи, итд.). На узрасту на којем се деца припремају за полазак у школу, као и у нижим разредима основне школе, потребно је вежбати и моћ концентрације. Значи, и у уџбеницима, вежбанкама и радним свескама за предшколце пожељно је да постоји не само хармонија боја и облика, већ и умереност у примени визуелних елемената. Ликовни елементи врло јасно морају дочарати „шта је писац хтео да каже“, тј. не смеју бити присутни никакви непотребни вишкови који дете могу збунити.

Нарочито када су у питању деца нижих разреда основне школе, битно је да визуелних компонената не буде у претераним количинама. Вишак визуелних елемената одвлачи пажњу од битних ствари, тј. омета запажање битних чињеница.

Узмимо следећи пример у разматрање: дете првог разреда основне школе, које још не зна да чита, учи енглески језик као страни. Треба да научи вокабулар који је сликовито приказан, а односи се на називе животиња. Речи су на енглеском језику исписане поред слике одређене животиње.

слика мачке



енг. cat

слика пса



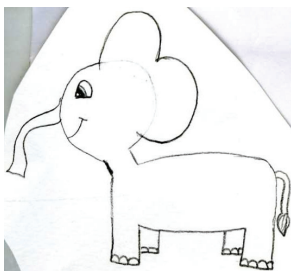
енг. dog

<sup>4</sup> Овде се реч «текст» употребљава у свом основном значењу.



слика зебре

енг. zebra



слика слона

енг. elephant



слика лептира

енг. butterfly

Иако дете не зна да пише, понављањем датих речи и посматрањем слика и текста, оно ће временом констатовати да су речи *cat* и *dog* визуелно – а и што се фонетског материјала тиче – краће у односу на реч *zebra*, а оне опет краће у односу на речи *elephant* и *butterfly*. Многа деца ће, иако не знају да пишу, запамтити како те лексеме „изгледају“, те ће их многа и препознати, тј. знаће, на пример, да пише *мачка* када виде графемски склоп, тј. низ *cat*. Уколико поред ових илустрација има и других, непотребних визуелних момената, велика је вероватноћа да ће детету да „промакну“ ове битне информације.

Оснер (J. Ossner, 2008: 256) каже да избор наставног материјала треба да буде добро промишљен, а да је задатак наставника да дидактички употребљив материјал, пре свега уџбенике, прилагоди потребама својих ученика. У даљем тексту он истиче да би наставник требало да провери шта се од онога што један уџбеник нуди реално може применити у неком одељењу, тј. када је у питању одређена група ученика, а шта је то што би требало изоставити. Оснер такође сматра да би најбоље било да одговоре на ова питања дају управо ученици, тј. да баш они формулишу оно што желе и очекују, као и оно што им смета.



## ЗАКЉУЧАК

Колико год да је присуство визуелних елемената у уџбеницима пожељно ради лакшег перципирања речима изложеног градива, увек се мора имати на уму да треба пажљиво одабрати врсте и број ликовних апликација, па те одабране елементе доследно примењивати кроз цео уџбеник. Значи, добар уџбеник представља пројекат који у својој целости – а то подразумева и дистрибуцију ликовних елемената – мора бити осмишљен. Прегледан уџбеник је онај у којем су одабрани ликовни елементи логично распоређени и прате (јасан) текст. У једном таквом уџбенику не сме да буде никаквог вишка визуелних елемената који може деконцентрисати ученика или његову пажњу усмерити на нешто што није циљ дате лекције. Визуелни елементи у уџбеницима не би требало да представљају украсе који одвлаче пажњу, јер нису ту ради себе. Пожељно је да ти ликовни елементи буду максимално поједностављени и не треба тежити остварењу уметничких циљева. Визуелни елементи у уџбеницима не би требало да спадају у уметничка остварења – њихова сврха је искључиво дидактичке природе.

Илустрације у тексту: Хелена Драговић

## Литература

- Абрахам, 2009: Abraham, Ulf et al. *Praxis des Deutschunterrichts*. Шесто, прерађено и допуњено издање. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Бауш, 2007: Bausch, Karl-Richard et al. (ред.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Пето издање, неизмењено у односу на четврто. Тибинген и Базел: A. Francke Verlag.
- Бихаљи-Мерин, Ото (ред.) и др. 1959. *Мала енциклопедија Просвета*. 1. том. Београд: Издавачко предузеће Просвета.
- Дикић, Станика. 1997. *Тифлологија*. Прво издање. Београд: Дефектолошки факултет Универзитета у Београду.
- Ивић, Иван и др. 2008. *Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Креч и Крачфилд, 1976: Krech, David; Crutchfield, Richard. *Елементи психологије*. III издање. Београд: Научна књига.
- Максимовић, Јелена. 2011 (349-358). *Средства семиотичког и визуелног кода у новинској вести*. У: Ковачевић М. и др. (ред.): *Савремена проучавања језика и књижевности*. Год. 2 / књ. 1. Крагујевац: ФИЛУМ.
- Николић, Вера. 1996. *Методика наставе руског језика (са практикумом Марије Межински)*. Друго, прерађено издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Нојнер и Хунфелд, 2002: Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Берлин и Минхен: Langenscheid KG.

- Оснер, 2008: Ossner, Jakob. *Sprachdidaktik Deutsch*. Друго, прерађено издање. Падерборн: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Хенрици и Ример, 2001: Henrici, Gert (ред.); Riemer Claudia (ред.) et al. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2. том. Треће, неизмењено издање. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

**Kristina M. Dragović, MA**  
Philosophical Faculty, Novi Sad

ON THE SURPLUS OF VISUAL ELEMENTS  
IN MANY CONTEMPORARY TEXTBOOKS  
(with Special Attention to Foreign Language Textbooks)

Abstract

The paper considers, i.e. analyses the influence of the surplus of visual elements in textbooks on the process of teaching contents acquisition. Even though the analysis has been carried out, before all (but not exclusively) according to a number of contemporary foreign language textbooks, many conclusions are general. The obtained results have shown that the visual elements in textbooks should be easily noticeable, implying that their number has to be limited. Abundance of data, even visual, a man has to focus on at the same time makes learning process more difficult. In order to memorize fast, i.e. easily, in the course of learning process, it is necessary to be able to without difficulties, i.e. easily, perceive the contrast between various visual elements in the text.

Key words: a textbook, visual elements, (visual) contrast, easy to survey, memory.

**М-р Кристина М. Драгович, Новый Сад**

ОБ ИЗБЫТКЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ВО МНОГИХ  
СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ  
/ С ОСОБЫМ ОБЗОРОМ УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ/

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает, то есть анализирует влияние избытка визуальных элементов в учебниках на процесс усвоения учебного материала. Несмотря на то что анализ сделан главным образом / но не и исключительно

/ на основании нескольких современных учебников иностранных языков, многие заключения имеют общий характер. Полученные результаты указывают на то что визуальные элементы в учебниках должны быть легко заметными, а это значит что их число должно быть ограниченным. Множество разных данных, на которые человек должен сосредоточиться одновременно, затрудняют процесс учения. Чтобы в процессе изучения, быстро , то есть легко запоминать, необходимо без проблем, то есть опять без затруднений, заметить контраст разных визуальных элементов в тексте.

Опорные слова: учебник, визуальные элементы, /визуальный/ контраст, наглядность, запоминание

Доц. др Лидија Јеврић,

Технолошки факултет,

Проф. др Сања Подунавац Кузмановић, Стручни чланак

Технолошки факултет

Инжењер технологије-мастер Соња Велимировић,

Основна школа „Јован Поповић” BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, р. 456–466.

Нови Сад

UDK 543.544

UDK 543.068

Примљен: 3. IX 2012.

## ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ ТЕЧНЕ ХРОМАТОГРАФИЈЕ У ХЕМОМЕТРИЈИ БИОЛОШКИ АКТИВНИХ ЈЕДИЊЕЊА<sup>1</sup>

### Резиме

*Савремени приступ дизајнирању нових биолошки активних супстанци заснива се на утврђивању везе између хемијске структуре једињења и њихове биолошке активности. Основни циљ при дизајнирању нових молекула је квантификација ефекта структурне промене и одговарајуће карактеристике датог молекула. У овом раду је приказан значај примене хроматографске технике у смеру постављања и дефинисања одговарајућег математичког модела којим ће се утврдити веза између хемијске структуре и и ретенције (QSRR - quantitative structure retention relationship).*

*Затим се објашњава веза између липофилног карактера молекула,  $\log P$ , различитих молекулских дескриптора, односно предиктора биолошке активности једињења, и хроматографских ретенционих параметара. Истраживања која су усмерена у том правцу, представљена су као веома актуелна и имају приоритете у различитим научно-истраживачким областима.*

*Кључне речи: течна хроматографија, биолошка активност, хеометрија, молекулски дескриптори*

### Увод

Хроматографија представља несумњиво најважнију и највише примењивану методу одвајања једињења из сложених смеша биолошког порекла. Предност хроматографских метода је огромна над класичним хемијским методама сепарације не само због тога што је хроматографијом могуће раздвојити компонен-

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројектима: ев. бр. 31055, 172012 и 172014 које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије и пројекта ев. бр. 114-451-2373/2011, који финансира Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој Војводине.

те најсложенијих смеша, већ и због чињенице да се одвајање врши под релативно благим условима тако да не долази до денатурације биолошких молекула. Може се рећи да је развој хроматографије заједно са електрофорезом, другом значајном методом сепарације, био од највећег значаја за развој модерне биохемије.

Захваљујући својој широкој применљивости и једноставности, хроматографија је данас рутинска метода, па се уређаји за хроматографисање убрајају у стандардну лабораторијску опрему. Како понашање неке супстанце у хроматографском систему зависи од њене физичко - хемијске природе, хроматографија се примењује за одређивање одг варајућих физичких и хемијских карактеристика и својстава супстанци. Хроматографија, пре свега, има аналитичку примену (квалитативна и квантитативна хемијска анализа), али омогућава и одређивање термодинамичких и кинетичких параметера испитиване супстанце. Већина хроматографских апаратура је релативно једноставна и јефтина, а често се и с врло малим количинама узрока постиже висока осетљивост, што свакако представља предности хроматографског метода у односу на класичне хемијске методе.

Како се хроматографско раздвајање заснива на реверзibilним физичким процесима, испитиване супстанце се не мењају и могу се регенерисати. Хемијска једињења изолована из смеше хроматографским поступцима врло су чиста (хроматографски чисти). Како је чистоћа супстанци основни услов за одређивање њених особина, хроматографија је постала незаменљива операција у свим научним гранама повезаним са хемијским једињењима и њиховим реакцијама. Посебна одлика хроматографије је што омогућава одвајање и анализирање таквих супстанци чије присуство у смеси није познато, а често и неочекивано.

## Течна хроматографија

Када је покретна фаза течност, говоримо о течној хроматографији. Покретна фаза у течној хроматографији, тзв. елуент, је најчешће састављена од смеше растварача различитог квалитативног и квантитативног састава.

Обзиром на чињеницу да стационарна фаза може бити течна и чврста, течна хроматографија се дели на два основна вида:

1. Течно-чврсту хроматографију или адсорпциону хроматографију (Liquid Solid Chromatography, **LSC**), у којој је механизам расподеле базиран на феномену адсорпције, задржавања раствора на површини стационарне фазе (адсорбенса).

2. Течно-течну хроматографију или подеону хроматографију (Liquid Liquid Chromatography, **LLC**), у којој је непокретна фаза течност нанета на инертни носач док је механизам расподеле базиран на расподели молекула раствора између две течне фазе.

У зависности од поларности фаза, хроматографија може бити:

1. Хроматографија на нормалним фазама (Normal Planar Chromatography-**NPC**), у случају када је непокретна фаза поларнија од покретне фазе.

2. Хроматографија на обрнутим фазама (Reversed Planar Chromatography-**RPC**), у случају када је покретна фаза поларнија од непокретне фазе.

## Течно-течна подеона хроматографија

Хроматографија у којој се молекули раствора распеделеју између две течне фазе које се не мешају назива се течна - течна подеона хроматографија. Једна течна фаза је покретна (елуент), а друга течна фаза је имобилисана, механички или хемијски, на чврстом обично инертном носачу, чинећи непокретну фазу. Носач мора бити порозан и чврст и не сме имати никакав афинитет према анализираним супстанцама. Такође, да би феномен расподеле између две фазе био једини који узрокује раздвајање анализираних компоненти, неопходно је да се за мобилну и стационарну фазу употребе растварачи који се не мешају.

У течна-течној подеоној хроматографији непокретна фаза се образује пре почетка хроматографског процеса везивањем за чврст носач механички или хемијски. Механички везане фазе се добијају импрегнацијом чврстог носача течностима различитих својстава: диметилформамид, етилен гликол, полиетилен гликол, диметилсулфоксид (за хидрофилне фазе), течни парафин, урдекан, етилолеат, силиконско уље и тд. (за липофилне фазе). Најчешће поларне везане фазе садрже цијано, аминоксид или диол функционалне групе. Органосилани са С - 8 или С -18 угљоводоничним ланцима су најчешће неполарне везане фазе. Међутим, у течна чврстој подеоној хроматографији непокретна фаза се може образовати и у току хроматографског процеса везивањем поларнијег растварача водоничним или Ван дер Валсовим силама за носач, када се као носач користе органске супстанце које немају изражена адсорпциона својства (папир, целулоза, скроб, талк, аминоксид и др.).

Подеона хроматографија се може изводити као NPC и као RPC. У NPC хроматографији већу ретенцију има поларна, а у RPC неполарнија супстанца. У данашње време RPC се одвија на неполарној хемијски везаној непокретној фази, уз покретну фазу која обавезно садржи воду и одређени удео органског растварача који се меша са водом. У великом броју случајева, хроматографија на обрнутим фазама се изводи са воденим раствором пуфера као покретном фазом, где рН мора бити мањи од 7,5 како не би дошло до хидролизе силика гела. Пуфери се додају и како би се сузбила дисоцијација јонских и јонизабилних раствора. Осим додатка пуфера, како би се повећала селективност, могу се додати и јон - пар реагенси (стварају липофилне комплексе повећавајући степен преноса раствора кроз непокретну фазу), као и метал - лиганд комплекси и хирални реагенси (за раздвајање оптички активних изомера).

Како би се добиле задовољавајуће корелације које имају физичког смисла, између хроматографских параметара и структуре једињења, веома је важан избор параметара молекула који ће се примењивати. Ти параметри молекула представљају нумерички израз одговарајуће физичко-хемијске особине неког једињења, и зову се молекулски дескриптори (Scott, 1979). Дескриптори могу бити веома различити, али, генерално, могу се поделити на електронске, стерне и хидрофобне. Пошто процеси апсорпције и дистрибуције у биолошким системима зависе највећим делом од хидрофобних особина, баш ова група молекулских дескриптора је од посебне важности. За изражавање хидрофобног карактера молекула

(липофилности) користи се подеони коефицијент у систему октанол - вода ( $\log P$ ) (Hansch, 1964). Подеони коефицијент се може израчунати на основу хемијске структуре молекула применом различитих рачунарских метода, али и одредити експериментално, методом мућкања. С обзиром да су подеони коефицијенти у директној вези са хроматографским подеоним ретенционим константама, у последње време све се више пажње посвећује хроматографским параметрима као мери липофилности (Јеврић, 2011).

### Квантитативна веза између хемијске структуре и особина молекула

Познато је да су физичке особине хемијских супстанци, као на пример: боја, мирис, тачка топљења, густина, електрична проводљивост итд., у тесној вези са структуром самих молекула. Такође, осим физичких особина, од структуре молекула зависе његова хемијска реактивност и биолошка активност (Katritzky, 1996). Другим речима, уколико структуру сматрамо независном променљивом, физичке особине, хемијска реактивност и биолошка активност биће зависне променљиве. Према томе, могуће је написати три функционалне зависности:

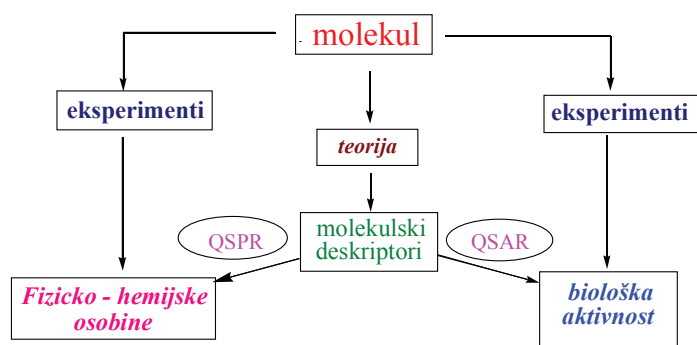
**Особина** =  $f(\text{структура})$

**Реактивност** =  $f(\text{структура})$

**Активност** =  $f(\text{структура})$

Један број научних истраживања, која се спроведе током последњих десетак година, усмерена су ка успостављању зависности између структуре (информације која је кодирана у самом молекулу) и карактеристика молекула. На жалост, експлицитну функционалну зависност је тешко одредити и дефинисати. Ипак, на основу досадашњих емпиријских сазнања могуће је претпоставити која молекулска карактеристика најбоље дефинише одређену особину. Повезаност молекулских дескриптора са карактеристикама молекула приказана је на графикону 1.

### Веза молекулских дескриптора са биолошком активношћу и физичко-хемијским особинама молекула



Графикон број 1.

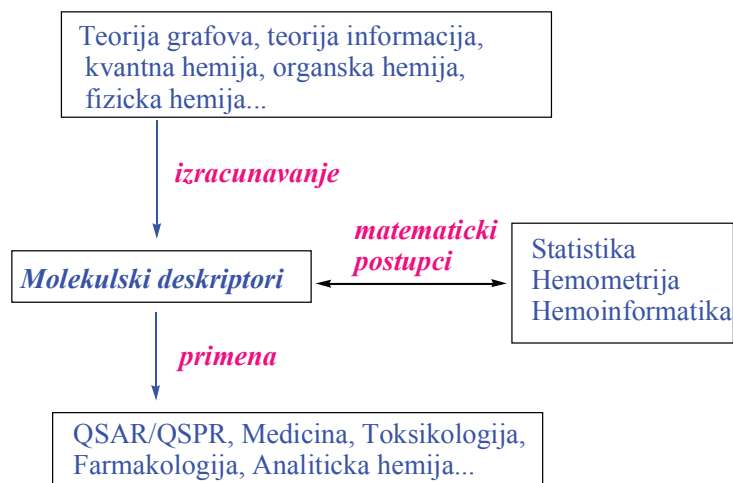
Молекулски дескриптори се добијају као крајњи резултат процедуре којом се уз помоћ логичког и математичког поступка на основу структуре молекула генеришу нумерички подаци који симболично представљају одређену карактеристику молекула.

Област молекулских дескриптора је интердисциплинарна и обједињује мноштво различитих теорија. Израчунавање молекулских дескриптора подразумева предзнање алгебре, теорије графова, информатике, рачунарске хемије, познавање механизма органских реакција, као и физичке хемије (Kubinyi, 1993). За успешну примену молекулских дескриптора, поред ове проблематике, неопходно је познавати још и статистику и хеометрију. Штавише, програмирање, савремени софтвер и хардвер су елементи без којих истраживач не може да ради у овој области.

Употреба молекулских дескриптора унела је изузетно велике промене у савремене научне токове истраживања. Док су се истраживачи у овој научној области пре тридесетак година претежно бавили успостављањем математичких зависности између експериментално измерених вредности, данас се пажња углавном посвећује моделовању измерених карактеристика помоћу молекулских дескриптора. Употреба молекулских дескриптора све више се шири и на области које се баве животном средином, токсикологијом и технологијом.

Што су хемијски системи и проблеми који се проучавају сложенији, то је и број молекулских дескриптора, који је потребно користити за изражавање посматране карактеристике, већи. Због тога дескриптори постају један од најважнијих параметара у формирању модела (график 2).

### Место молекулских дескриптора у савременим научним токовима



Графикон 2.

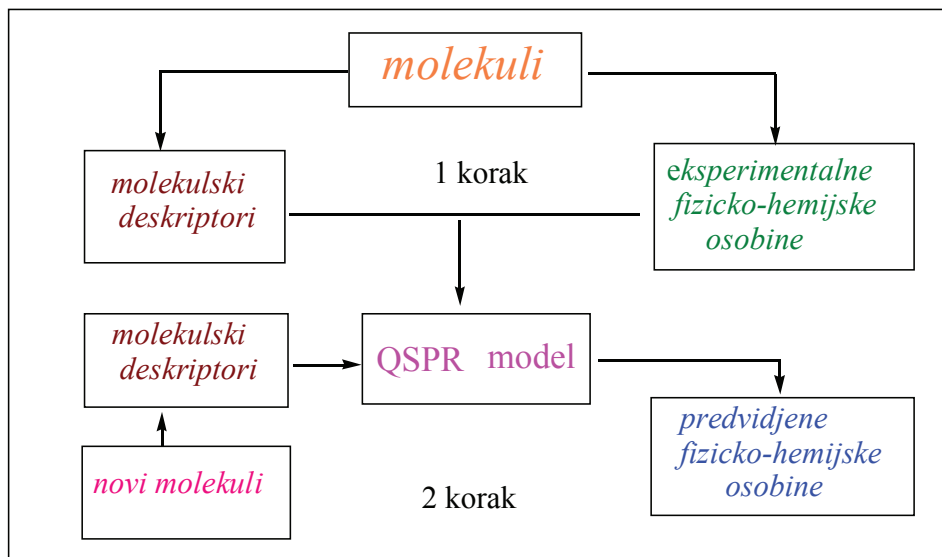


У основи сваког математичког модела који повезује карактеристике молекула са молекулским дескрипторима је емпиријска математичка функција  $f$ :

$$y = f(X_1, X_2, \dots, X_n).$$

У горњем изразу ( $y$ ) представља зависну променљиву (експериментално измерену карактеристику), док је ( $X$ ) независна променљива којих може бити више. Независне променљиве могу бити у међусобној зависности или су релевантне за испитивану карактеристику молекула. Сходно томе, независне променљиве су молекулски дескриптори. Представљена математичка функција треба да је таква да уз помоћ молекулских дескриптора, у што је могуће већој мери, прецизира испитивану карактеристику, ((корак 1), график 3).

### Веза између молекулских дескриптора и испитиваних карактеристика



Графикон 3.

Ако је способност предвиђања модела задовољавајућа, модел се може употребити за предвиђање адекватних хемијских карактеристика (корак 2). Уз помоћ молекулских дескриптора и одговарајућих математичких модела могуће је предвидети одређене карактеристике молекула. На тај начин се у великој мери могу избећи компликована и скупа експериментална мерења, а помоћу успостављених модела може се проценити физичко - хемијско понашање неких нових,

још неиспитаних молекула. Поред предвиђања особина на основу математичких модела, могуће је, на пример, класификовати и издвојити молекуле који представљају токсиколошку опасност, брзо и ефикасно утврдити начин њиховог деловања и проценити опасност по животну средину

У закључку се може истаћи, да се QSRR може применити у различитим научним областима и да је које су базиране на добро познатим чињеницама:

- 1) Биолошка активност и физичко - хемијске особине органских једињења су у тесној вези са молекулском структуром.
- 2) Слична једињења се слично понашају.

### **QSRR-(Quantitative Structure Retention Relationships)**

На данашњем степену развоја хемије, много је једноставније синтетисати једињење одређене хемијске структуре, него једињење које ће имати унапред задате карактеристике. Пракса је показала да је на основу хемијске структуре могуће тачно предвидети само једноставније карактеристике молекула, као што су, на пример: тачка кључања, хроматографски ретенциони параметри или биолошка активност, и то једино код серије супстанци сродне структуре.

Са друге стране, неке карактеристике молекула строго су зависне од средине у којој ће се он наћи. Под утицајем молекула из непосредног окружења могуће је, не само формирање нових, него и раскидање већ постојећих веза. Овде се мисли на секундарне везе које су од велике важности. Колико су битне ове секундарне везе, показује и чињеница да у зависности од потенцијалних интеракција до којих може доћи са окружењем, различите супстанце сврставамо у лекове, отрове, хормоне, феромоне, козметичка средства, детерценте, пестициде, хербициде, средства за импрегнацију, проводнике, грађевинске материјале, итд.

За предвиђање одређене физичко - хемијске, односно биолошке карактеристике молекула, потребно је познавати зависност између хемијске структуре и одабране особине. Да би се добиле статистички релевантне зависности и избегле случајне корелације, потребан је релативно велики број параметара. Хроматографија је метода уз помоћ које је могуће добити довољно квантитативно упоредивих, прецизних и репродуктивних података за већи број структурно различитих молекула. Пошто су хроматографски подаци обично одређени при истим експерименталним условима, могу се међусобно корелирати (или се могу стандардизовати једноставним интерполацијама, односно екстраполацијама). Према томе, QSRR, је приступ који омогућава дефинисање математичког модела за предвиђање одговарајућих карактеристика молекула уз помоћ хроматографских ретенционих података. На основу QSRR могуће је поуздано разјаснити ретенциони механизам на различитим непокретним фазама па према томе дизајнирати нове непокретне фазе унапред задатих особина. QSRR приступ даје могућност

одабира најбољих потенцијалних активних супстанци од мноштва синтетисаних или компјутерски дизајнираних структура.

### **Методологија и циљеви QSRR - приступа**

Пракса је показала да, уколико се неком молекулу, одређене познате хемијске структуре, припишу одговарајуће карактеристике, тада примена класичног термодинамичког приступа није прикладна. На жалост, класичном термодинамиком није могуће предвидети ниједну молекулску карактеристику саму за себе, већ је могуће само довести у везу једну карактеристику молекула са другом. Термодинамичке особине неког система су, у већини случајева, карактеристике које одражавају укупне, збирне интеракције читавог система, а њихов значај се огледа у комбинацији индивидуалних интеракција до којих се може доћи на молекулском нивоу. Да би се добиле поуздане QSRR зависности, неопходни су одговарајући улазни подаци на којима ће се применити адекватна статистичка анализа. Хроматографија је метода помоћу које се може лако доћи до довољно великог броја одговарајућих улазних података и где је могуће одржавати константне услове за већи број растворака. У том случају једина променљива величина у систему је структура молекула.

За ближе одређивање квантитативних односа између структуре и ретенције, QSRR, неопходне су две врсте улазних података: квантитативно упоредиви ретенциони подаци довољно великог броја растворака и низ различитих молекулских дескриптора. QSRR корелације имају физичког смисла само онда када су статистички значајне и само као такве се могу користити у различите сврхе, као што је:

1. идентификација молекулских дескриптора који дају релевантну информацију о испитиваној супстанци,
2. предвиђање ретенције нових и идентификација непознатих растворака,
3. стицање увида у ретенциони механизам раздвајања на нивоу молекула,
4. квантитативно упоређивање различитих непокретних фаза,
5. процене сложених физичко - хемијских карактеристика молекула (као што су липофилност, константа дисоцијације и сл.),
6. предвиђање релативне биолошке активности унутар серије сродних супстанци.

### **Примена QSRR у процени липофилности ксенобиотика**

Процеси апсорпције, дистрибуције и излучивања лекова у различитим фармакокинетичким фазама њиховог деловања, као и њихова интеракција са рецепторима, динамички су по својој природи, а у њиховој основи је мање-више заступљен процес расподеле. Исти феномен расподеле молекула између две фазе, у суштини је исти и у течној хроматографији на обрнутим фазама. Стога

QSRR модели могу се користити за брзу и ефикасну процену липофилности (хидрофобности) ксенобиотика.

### Закључак

Да би предвидели одређене физичко - хемијске, односно биолошке карактеристике молекула, потребно је познавати зависност између хемијске структуре и одабране особине. Хроматографија је метода уз помоћ које је могуће добити довољно квантитативно упоредивих, прецизних и репродуктивних података за већи број структурно различитих молекула.

Према томе, **QSRR**, је један доминантан хеометријски приступ који омогућава успостављање математичког модела за предвиђање одговарајућих карактеристика молекула уз помоћ хроматографских ретенционих података. Комплетно познавање квантитативних зависности између структуре и ретенционе константе испитиване групе биолошки активних једињења унапређује разумевање њихових структурних биолошких и физичко - хемијских особина, што представља основу за даља истраживања о потенцијалним применама ове групе једињења у пољопривреди, медицини, фармацији и шире.

### Литература

- Scott, P. W., Kucera P. (1979) *Solute-solvent interactions on the surface of silica gel. II*, J. Chromatogr., 171, 37-48.
- Hansch, C., Fujita, T. (1964) *A New Substituent Constant,  $\pi$ , Derived from Partition Coefficients*, J. Am. Chem. Soc., 86, 5175-5180.
- Јеврић, Л., Велимировић, С., Копривица, Г., Мишљеновић, Н., Куљанин, Т., Тепић, А. (2012) *Prediction of s-triazine components lipophilicity of total herbicides*, Rom. Biotechnolog. Lett. 17, 6882-6892.
- Katritzky, A., Karelson, M., Lobanov, V. (1996) *QSPR as a means of predicting and understanding chemical and physical properties in terms of structure*, Chem. Rev., 3, 245-248.
- Kubinyi, H., (1993) *The quantitative analysis of structure-activity relationship*, in Burger's Medicinal Chemistry and Drug Discovery: Principles and Practise, 5<sup>th</sup> ed., Vol. 1, Wiley-VCH, New York.

**Dr Lidija Jevrić**, Associate Professor

Technological Faculty, Novi Sad

**Prof. Dr Sanja Podunavac-Kuzmanović**

Technological Faculty, Novi Sad

**Sonja Velimirović, MA**

Primary School *Jovan Popovic*, Novi Sad

## APPLICATION OF THEORY OF FLUID CHROMATOGRAPHY IN BIOMETRICS OF BIOLOGICALLY ACTIVE COMPOUNDS

### Abstract

Contemporary approach to the design of new biologically active substances is based on the determination of the connection between the chemical structure of compounds and their biological activity. The basic aim when designing new molecules is to quantify the effects of structural change and the corresponding characteristic of the given molecule. The paper shows the importance of application of chromatography technique in order to determine and define a proper mathematical model according to which relationship between chemical and quantitative structure retention is to be established.

Furthermore, the connection between the lipophilic characteristic of a molecule,  $\log P$ , various molecule descriptors, i.e. predictors of biological activity of a compound and chromatographically retention parameters is explained. The studies heading in this direction are represented as increasingly important and having priority in different scientific-research fields.

Key words: fluid chromatography, biological activity, chemometrics, molecular descriptors.

**Д-р Лидия Еврич**

**Д-р Саня Подунавац-Кузманович**

**Мастер Соня Велимирович**

Новый Сад

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ЖИДКОЙ ХРОМАТОГРАФИИ В ХЕМОМЕТРИИ БИОЛОГИЧЕСКИ АКТИВНЫХ СОЕДИНЕНИИ

### Резюме

Современный подход дизайнированию новых биологически активных веществ опирается на установление связи между химической структурой соединения и их биологической активностью. Основной целью при дизайнировании

новых молекул является определение объёма эффекта структурного изменения и соответствующей характеристики данной молекулы. В настоящей работе авторы показали значение применения хроматографической техники в направлении и с целью создания и определения соответствующей математической модели, с помощью которой определится связь между химической структурой и ретенции / QSRR - quantitative structure retention relationship/.

Затем в работе объясняется связь между липофильным характером молекулы, LogP, разных молекулярных дескрипторов, то есть предикторов биологической активности соединения и хроматографическими ретенционными параметрами. Исследования в таком направлении, являются очень актуальными и имеют приоритет в разных научно-исследовательских областях.

Опорные слова: жидкая хроматография» биологическая активность, хеометрия, молекулярные дескрипторы

Мр Томислав Сухецки

Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“

Вршац

UDK 371.3::73/75

Стручни чланак

Примљен: 6. VIII 2012.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, p. 467–471.

## ЛИКОВНИ ИНСТРУМЕНТИ КАО ДИДАКТИЧКА СРЕДСТВА ЗА УСВАЈАЊЕ ПОЈМОВА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

*Резиме*

*Кад кликнете на Гоогле – ликовни инструменти, не добијате ни једну информацију везану за овај појам. У суштини, свако ликовно дело је ликовни инструмент или му тежи, али прави ликовни инструмент је ортодоксна концепција, контролисана структура ликовне ситуације и поновљиво осећајно ликовно дејство. Најпростији музички инструмент је монокорд, а да би музика у свету могла да се изводи артикулисано, уз нотни систем, миленијумима су стварани и унапређивани музички инструменти. Ликовни инструменти су готове структуре којима могу да се постигну занимљива, мање занимљива, ликовна искуства.*

*Кључне речи: ликовни језик, ликовна култура, ликовни појмови, ликовни инструменти*

Огроман број деце данас стасава без критеријума шта је ликовно, који су ликовни доживљаји могући: од декоративности, логике, па до креативног сазнања. То као да се подразумева и чини се превазиђеним.

Од почетка модерне ликовне уметности импресионизма, пре век и по, па до геометријске апстракције и суперматизма (1905-1915. године), чинило се да сликарство, слично физици, иде ка аналитичком моделу усвајања појмова, тражења суштине – кванта ликовног феномена.

То се није догодило, па смо дошли у ситуацију да ликовно више не мора бити ни материјално, чак ни ликовно. При том се заборавља: не иду људи у музеје да виде слике, већ да уз помоћ слике угледају себе, делове свог ума, које активирају уметничке ликовне структуре.

Уместо контемплације, добијамо постмодерну фасцинацију.

Уметности, па и ликовна, нити су моде нити нечији хир, настајале су и опстајале миленијумима јер су изказ менталних процеса блиских вери и интуицији без којих човек није потпуно људско биће.

Искуство уметности није разбрига већ суштински алат, кичма цивилизације.

Општа пометња и несналажење који постају глобална паника, вероватно настаје и због одсуства искуства епске уметности.

У предшколским установама и осмогодишњем школовању подстиче се спонтани ликовни развој и израз детета са упознавањем техника и материјала. И кад уче нешто из историје уметности, деца не усвајају критеријуме и осећај за препознавање ликовних израза доживљаја, односно деца се не увежбавају у сапроцењивању, артикулисању онога што виде, не шта је, већ какво је.

Наравно, и малом броју образованих уметника јако је тешко да ликовно искажу конкретан доживљај, а камоли да то тражимо од деце. Али би и деца могла да увежбавају искуство процене карактера и врсте виђеног.

Наравно, то се све може превести у електронску форму, али се губи карактер материје, јер треперава слика је увек фасцинантна, па је то нови проблем. Када студентима и сликарима поставимо питање: шта је ликовна култура, шта је ли ликовни језик?, неусаглашеност је општа. Нико се није потрудио да ту унесе ред у усвајање појмова перцепције исказа.

Ако је тако тешко дефинисати почетне појмове усвајања знања о ликовности у виђеном, како тек да се дели, усаглашава и проверава доживљај и виђено и његово појмовно тачно лоцирање и препознавање код других.

Збрка тумачења и појмова као да је постмодерни успех, а не неки пропуст.

Чак и књиге са називом ликовне културе не садрже ниједну реченицу која тај појам објашњава. Усвајање појмова ликовне грађе или, неко каже, језика и ликовних елемената: тачка, линија, површина, валера, боја, структуре итд. је само набрајање неоспорних запажања, али чиме зрачи тачка, линија, боја, њихови односи, то је нешто друго?

У суштини, свака уметност у медију који има своје законитости тежи да искаже и суштинске истине о функционисању ума самог. Ткиво слике и ткиво ума производе феномен који може бити уметност.

Сам рад са ликовним инструментима улази у домен експерименталне уметности и експерименталне психологије. Али, шта је образовање уопште, него увежбавање свих потенцијала духа детета да се формира у јединку чији идентитет није само социјална функционалност, већ много више, оно што врста чува у појединцу.

Живимо у добу изобиља које је неко почео да нам ускраћује, а не дају нам се упутства како да се изборимо, шта да радимо да прихватимо нека нова правила, овладамо ситуацијом, јер је на крају – човек.

Свет се мења да би парирали, прихватили и реаговали на промене, деца станари новог доба, морају наћи упориште не само у знању и употреби нових медија, већ и исконских и тананих способности које активира искуство уметности.

Сведоци смо да је уметности све мање, а забаве све више. Проблеми који долазе неће се решавати забавом. Просто постоји страх од поезије, класичне



музике, слике. Уметност активира ум у истом гнезду из кога излећу нове идеје страсти, енергије и решења која будућност припитомљавају у садашњост.

У време кад скоро свако сурфује Интернетом, све мање људи сурфује сопственим умом, а управо та узбуђења пружала је уметност. Постоје функционална знања да социјално истрајемо, али постоје и духовне активности које нас чине више људима. Ту се крије и решење препознавања нових вредности на које ћемо се ослањати све више како нам буде ускраћивано конформистичко изобиље.

Уметност и уметничка дела јесу међаши на путу претварања физичког света у простор погодан за живот истовремено саобразан са суштинским дометима духовног бића сваког појединца.

И сама уметничка пракса је један хиљадугодишњи експеримент који је створио дивна дела која нас обеспокојавају кад нас подсети шта све јесмо и колико можемо да будемо.

Усвајање појмова, не саме ликовне праксе, већ и објашњења самоперцепције, основни је задатак ликовног образовања, а ликовни инструменти су један корак ка томе.

Радећи са ликовним инструментима, тестирамо свој ум, бележимо реакције и физичка стања на инструменту и упоређујемо их с резултатима других. Ту доказујемо непознате ствари и усаглашавамо појмове, изразе и њихова значења у контексту ликовних опажаја.

Ту, уствари, почињемо да се бавимо и елементима ликовног певања, а не избегавамо суштину о којој један аутор озбиљног уџбеника о ликовном језику каже: намерно смо избегавали терен ликовности субјективног доживљаја јер ту вребају многе опасности.

Али деци треба, осим страсти стварања и изражавања, омогућити и страст самопрепознавања, страст откривања најфинијих ткања ума.

Тумачења ликовних феномена личе на покушаје Њутна, пре више векова са описом боја, мириса, укуса, разреши мистерије хемијских реакција. Наравно, он је био осуђен на то, ми данас морамо постављати нова питања која не дозвољавају ускраћивања најљудскијих процеса самореализације бића, узбудљивије од свих материјалних светлцања и социјалних испразних узбуђења.

Човек који је свестан свог бића, кога активира уметност, је човек са неупоредиво више самопоштовања, али и толеранције – дискурс вредносних судова постаје другачији, а опште менталне способности употребљивије.

Кратки опис рада са ликовним инструментима:

1. Инструмент има помичне ручице којима се баждаре, тј.записују уочена стања хармоније; све то може да се понови, покаже другом, чује туђе мишљење и веома брзо стварају се недвосмислене основе појмова и критеријума виђеног.
2. Истовремено се уочавају композицијска правила, дели се и испробава и проверава искуство и доживљај. Ако би се ово радило на екрану, треперавост екрана одузимала би конкретност визуелним структурама. Треперавост

ређе је доминантније од самих односа структура. Овим поступцима се брзо и технички лако систематизују ликовна искуства и појмови.

3. Уобичајено цртање или исликавање као процес скреће пажњу и главну нит тока артикулације имена виђеног.

Ликовни инструменти такође дају модел понашања, провере појмова, провере субјективног доживљаја сада већ објективних структура.

Увек се ради о два три потпуно иста ликовна инструмента и успоставља се логика континуитета увођења у све комплексције структуре.

Наравно, ово не утиче на конкретно сликарско, ликовно изражавање деце, али помаже деци и студентима, као и васпитачима, да лакше усмере своју пажњу.

Ликовни инструменти не захтевају мануелне способности, ослобађају пажњу на чист проблем. Њима деца, а и студенти, испробавају сопствену духовност и уверавају се у дељивост ликовног искуства и њихово универзално исто дејство као заједничку нит која утврђује сликарство о универзалној дељивости естетског феномена.

Деца се могу концентрисати на самопосматрање јер нису хендикепирана вештинама и скривеним значењима.

Ученици, студенти и васпитачи би са више самосвесности, обогаћени храброшћу насталом из документованог усвојеног искуства, процењивали своја и туђа дела.

## Литература

- Gojkov, G. (2009): *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Jakubin, M. (1999): *Likovne tehnika i likovni jezik*. Zagreb. Eduka.
- Janson, J. (1980): *Istorija umetnosti*. Beograd.
- Negru, A. (2007): *Metodika likovnog vaspitanja*. Vršac. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G. i dr. (2002): *Rana identifikacija darovitosti*. Vršac. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Uzelac, M. (2010): *Glavni pravci savremene filozofije*. Vršac. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

**Tomislav Suhecki, MA**

Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vrsac

## VISUAL ART INSTRUMENTS AS DIDACTIC MEANS FOR ACQUISITION OF VISUAL ART NOTIONS

### Abstract

When you click on the Google – *visual art instruments* – you do not get any piece of information related to the notion. Essentially, any visual art work is a visual art instrument or it strives to be, but a real visual art instrument is an orthodox conception, controlled structure of art situation and repeatable emotional visual art effect. The simplest musical instrument is a monochord, and for the music in the world to be performed and articulated in the same way, according to the sheet music system, musical instruments have been created and improved for millennia. Visual art instruments are ready structures according to which interesting, or less interesting visual art experiences can be achieved.

Key words: visual art language, visual art culture, visual art notions, visual art instruments.

**М-р Томислав Сухеџки, Вршац**

## ИНСТРУМЕНТЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДЛЯ УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

### Резюме

Когда нажмёте на Гугле - *инструменты изобразительного искусства* вы не получите ни одну информацию касающуюся этого понятия. В сущности, любое произведение изобразительного искусства является инструментом или к нему стремится, но настоящий изобразительный инструмент является ортодоксной концепцией) контролируемой структурой изобразительной обстановки и повторяемое чувственное изобразительное воздействие. Простейшим музыкальным инструментом является монокорд, но чтобы музыку в мире можно было исполнять артикулировано одинаково с помощью нотной системы, тысячелетиями люди создавали и усовершенствовали музыкальные инструменты. Инструменты изобразительного искусства являются готовыми структурами с которыми *можно* достичь интересных и менее интересных изобразительных опытов.

Опорные слова: язык изобразительного искусства, изобразительная культура, изобразительные понятия, инструменты изобразительного искусства

Проф. др Светозар Дунђерски  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK 37:929 Popović S.  
Прегледни чланак  
Примљен: 11. IX 2012.  
BIBLID 0553-4569, 58 (2012), 3, p. 472-480.

### БОРБА ПЕДАГОШКОГ РЕФОРМАТОРА СТЕВАНА Д. ПОПОВИЋА ЗА ЕВРОПСКИ СТАТУС НАШИХ УЧИТЕЉА<sup>1</sup>

#### *Резиме*

*Сврха овог чланка је да укаже на европске перспективе борбе коју је наш велики педагошки реформатор друге половине 19. века Стеван Д. Поповић (1844-1902) водио у корист вишег нивоа образовања, те признавања одговарајућег статуса, а самим тим и бољег живота наших учитеља. Ту је борбу водио на сваки могући начин, пре свега као члан и секретар Велике школске комисије за уређење и реформу наше просвете, где је одлучујуће - као творац Предлога о оснивању и уређењу учитељске школе - допринео оснивању учитељске школе као самосталне просветне институције; изборио се за учитељске зборове, где је држао врло квалитетна предавања учитељима; објављивао је мноштво чланака у корист учитеља; коначно, био је врло признат професор Учитељске школе, где је држао наставу из најважнијих предмета.*

*Кључне речи: Стеван Д. Поповић, учитељ, Србија, учитељска школа*

Друга половина 19. века је у свету и код нас период у којем је, са педагошког становишта у најширем смислу, почело да долази до можда најтурбулентнијих академских (па и некоих других) сукоба у оквирима педагогије и других сродних друштвених наука, нарочито када је реч о “вечним проблемима”, као што су циљ, задаци, принципи и методи васпитања и наставе, те улога васпитача и васпитаника у свему томе. Ово је епоха у којој су педагошка теорија и васпитно-образовна пракса претрпеле можда највеће, револуционарне промене са, како се временом показало, мање или више успешности.

<sup>1</sup> Овај рад настао је у оквиру републичког научног пројекта 179010 *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (KOSSEP), одобреног за период 2011-2014, односно подтеме Европска нововековна педагогија 17. и 18. века и њени одједи у Србији.

То је, дакле, време у којем живи и ради **Стеван Д. Поповић** (1844-1902), један од најзначајнијих и најснажнијих креатора српске педагошке мисли и праксе, поуздани тумач важних државних, политичких, културних и просветних улога, идејни и практични реформатор просвете у Србији (баш као његов савременик Натошевић у Војводини), творац прве учитељске школе у Србији и њен духовни градитељ. Рођен је 1844. године у Шапцу, где је завршио основну школу и ниже разреде гимназије, док је њене више разреде завршио у Београду. Али, у педагошком смислу, Поповић је немачки ђак, јер је студирао педагошке науке (1865-1868) у Цириху, Берлину и Готи. Упијао је педагошке мудрости од Дитеса у бечком Педагогијуму; заједно са Аркадијем Варађанином (потоњим оснивачем /1890/ Српског учитељског конвикта у Новом Саду), у Готи је похађао педагошки семинар на којем је слушао свог, убрзо се испоставило, великог узора чије је идеје ширио по Србији - **Карла Кера**, важног методичара и суптилног васпитача све самих беспрекорних младих учитеља.

Стеван Б. Поповић је био човек широких животних схватања, најпре под утицајем респектабилних опуса педагошких класика као што су Адолф Дистервег и Фридрих Дитес, али и довољно широког сензибилитета за прихватање савремених и прогресивних педагошких идеја нове педагогије, психологије и других друштвених наука. Захваљујући том ефективном споју старог и новог, истицао се као изванредан практичар у настави и педагошки руководиолац успешног образовања нових учитеља у Србији. Бескомпромисно је пропагирао наставу засновану на принципима очигледности, научности, индивидуалности. Стизао је да се бави превођењем и да пише многе корисне педагошке текстове као што су: *Букварска методика у Срба* (1873), *О образовању женскиња* (1873), *рачунице* и други *убеници* и *приручници* за сва четири разреда основне школе, *Букварска методика у Срба* (1873), *Задатак уметности у васпитању* (1881), *О принципу развијања* (1908), неколико издања *Немачке граматике по Трауту* (1872-1885). Ипак, његов централни спис јесте превод и прерада Керовог најважнијег дела *Praxis der Volksschule* (*Пракса народне школе*), тада веома коришћеног у практичне сврхе. Поповић га је, под насловом *Рад у школи (Методика) - По Карлу Керу* (1872), у потпуности прилагодио потребама српских учитеља, али са примарном жељом да у српској просвети примени савремене тенденције школе у Немачкој као најзначајнијој и најнапреднијој европској земљи када су у питању педагошки покрети 19. века. То је у великој мери допринело томе да Србија добије прве образоване и креативне учитеље са истинским смислом за педагошки рад.

Као надареном и образованом педагошком раднику, почев одмах од његовог повратка са школовања, међу првима (ако не и првом таквом у Срба) му је поверено да обавља веома одговорне и важне дужности у културном и просветношколском животу Србије, па је, између осталог, био: (одмах по доласку са школовања) писар друге класе Министарства просвете; најмлађи члан и *деловођа* (секретар) *Велике школске комисије* за уређење свих школа и пројекте за њихово преуређење; творац *Предлога о оснивању и уређењу учитељске школе*; редовни члан Филозофског и филолошког одсека Српског ученог друштва, тада највише културнонаучне институције у Србији; професор Учитељске школе у Крагујев-

цу, управитељ Учитељске школе у Београду; секретар и референт за основну наставу у Министарству просвете и црквених дела Србије; министар просвете и црквених дела (1884-1886); начелник у Министарству просвете и црквених дела; председник пореске коморе; у два маха истовремено и министар финансија и члан Државног савета.

Када је марта 1869. године Димитрије Матић формирао *Велику школску комисију* за анализу школства и израду пројекта за његово преуређење, место члана и секретара (“деловође”) поверено је управо младом Поповићу. Та одлука је вероватно уследила због тога што је он претходно израдио *Предлог о уређењу учитељске школе* (о чему се дуго времена готово ништа није знало), што је био задатак који је добио још за време боравка у Готи (1868). Задатак је тако добро извршио да су у Министарству просвете закључили да Стевану Д. Поповићу припада “посебна заслуга” у погледу изградње концепције учитељске школе и њеног остварења, те да је он својим завидним “стручним знањем” и “младачким одушевљењем” уверио нашу свеопшту јавност у оправданост тог подухвата и одлучујуће допринео изградњи “пројекта организације ове школе”.

Колико је поменута Комисија била угледна, најбоље сведочи ауторитет њених чланова: Јосиф Панчић (ректор Велике Школе) као председник, Милан Ђ. Милићевић (секретар Министарства просвете и црквених дела), прота Никола Поповић (ректор Богословије), Милован Спалетић (директор Београдске гимназије), Милан Миловук (директор Београдске реалке) и још неки значајни професори Велике школе, Богословије, Војне академије, београдских гимназија.

Након објављивања првог нацрта о уређењу учитељске школе (1869. године у *Српским новинама* и *Школи* Милана Ђ. Милићевића), у јавности се води жуистра расправа на тему **учитељска школа као посебан завод - за и против**, у којој Поповић из петних жила отпочиње борбу за учитељску школу објавивши у либералном *Јединству* низ чланака под насловом *Учитељска школа*, где врло аргументовано брани идеју отварања учитељске школе као самосталне институције, живописно описује наставу наших основних школа и пред њу и учитеље поставља нове задатке које неумитно диктира надирућа савремена педагогија. Из данашње перспективе то његово “убеђивање” изгледа сасвим непотребно, па и чудно (ко би имао било шта против нове учитељске школе?!), али оно је било намењено изразито конзервативном, нажалост тада преовлађујућем, делу јавности који је упорно веровао у потпуну довољност учитељских способности богослова и гимназијалаца и који је у евентуалној учитељској школи видео само непотребно проливање новца. Поповић такве људе беспошtedно критикује као невољнике који немају ни најмањи осећај за “дух новог времена” у којем је “начело поделе рада” главни принцип успеха и користи: “Што пак неки људи гледе, да се само узгред побрину и за учитељско образовање; то није никакво чудо, стара је то пeсма. Певала се та песма дуго у Западној Европи - певали су је људи који су били кадри о свачему писати, - али је сад изгубила поверење, те својим сиренским гласом (на пр. да се штедња чини, да се снага не расипа итд.), не примамљује данас никога” (*Учитељска школа, Јединство*, Београд, бр. 66, 4. април 1869).

Наравно, као најмоћнији аргумент, Поповић у наставку свог чланка наводи статистичке податке о броју учитељских школа у Аустрији, Немачкој, а посебно Швајцарској коју узима као парадигму најмодерније и најнапредније земље у погледу учитељског образовања - све су то примери и подаци које морамо и ми да почнемо следити ако хоћемо да се придружимо тим највишим педагошким и уопште цивилизацијским идеалима. А то нећемо моћи уколико не отварамо посебне, стручне институције које ће припремати нове, младе, стручне, људе; то се не односи само на учитељску школу, већ и на остале школске институције које морају давати стручан и образован кадар који може нашу државу носити у духу модерног времена.

У складу са тим, Стеван Д. Поповић креће у неопходну ширину ставом да је неопходна комплетна реформа не само учитељског образовања, већ и целокупног школског система, почевши од његовог темеља - основне школе. Иако велики реформатор и вечни идеалиста, он добро зна где живи - у друштву и држави чији највећи део становништва чине сељаштво и остали необразовани слојеви. Сходно томе, више се не сме дозволити да основна школа буде и даље запостављена, јер за већину људи она је била и биће (ако и то) једина (максимална) завршена школска инстанца. Зато Поповић сматра да ју треба реформисати у правцу проширивања образовања које даје и да треба продужити године основношколског васпитања и учења. Дакако, у овом контексту добар, квалитетан учитељ мора бити носилац читавог просветног развоја и општег друштвеног прогреса.

Знао је Поповић да реформисање система васпитања и образовања има круну у свом високошколском ступњу. Зато се, као члан Велике школске комисије, а у оквиру њеног рада на припреми реформе Велике школе, заложио новембра 1869. године за увођење *педагогике* у Наставни план Филозофског факултета. Комисија је прихватила његов предлог, али та идеја оствариће се тек четири године касније.

У очекивању да се оснује учитељска школа, Поповић је свим срцем подржао нетом основане *учитељске зборове*, чија је основна улога била стручно усавршавање учитеља. Невоља је у томе што учитељи већином нису били заинтересовани за сопствено стручно усавршавање јер нису осећали потребу за тим, тако да ни учитељски зборови никако нису могли да задату функцију ни приближно остваре па су, упркос осуди стручне педагошке јавности, у томе стално лутали без утврђеног правца. С. Д. Поповић се здушно заложио да се таква непожељна ситуација што пре и што успешније преобрази у жељеним смеровима. Имавши пуно разумевање за психолошке отпоре које изазива свака новина, он је покушавао да аргументима оправда смисао и улогу које зборови треба да имају, те да утиче на интензивирање воље, енергије, истрајности и стручне самосвести свих релевантних фактора како би учитељски зборови стекли пуну афирмацију и остварили у што већој мери своју племениту улогу, бар док се не отвори учитељска школа: “Треба имати на уму услов природног развијања сваке нове установе, треба се запитати је ли свако ко је могао показао вољу да помогне радњу учитељских зборова, па онда тек може рећи да ли је та установа смишљена и



за нас... (...) Треба једном да погледамо отворено једно другом у очи, да видимо ко смо, шта знамо, шта хоћемо, шта нам смета у вршењу свога позива и да се помажемо како можемо и како умемо” (Јесу ли корисни учитељски зборови?, *Јединство*, Београд, бр. 48, 3. марта 1869). Позивајући се баш на то што код наших инертних и пасивних учитеља не постоји култура праћења литературе, Поповић ауторитативно одбија предлог да се зборови укину и уместо њих примене јавна педагошка предавања, за која је био сигуран да би била чисто губљење времена с обзиром да не би имала никакве мотивационе или стручне резултате.

Поповић је знао колико је скромно опште а нарочито стручно образовање наших тадашњих учитеља. Зато их је на сваком кораку, у свакој прилици, усмено и писмено, без престанка психолошки, мотивационо снажио да не посустану, да се стално боре за своје усавршавање без непотребних комплекса и залудне инфериорности, како би болне процесе самоосвешћивања лакше прегрмели. Наравно да су учитељи своју нестручност правдали, у првом реду, тешким материјалним положајем у којем су се стално налазили, тако да су тешко могли да се мотивишу за унапређивање своје учитељске делатности. У потпуности схватајући дату ситуацију, Поповић се није противио да се о томе одмах расправља, али је сматрао да то није довољно, те да је неопходно да учитељи доследније раде на следећим важним елементима:

а) стална међусобна размена између учитеља у погледу најразличитијих искустава из наставне праксе и теорије;

б) мериторно расправљање о етици струке;

в) разматрање могућности проширења делатности и задатака основне школе, имајући у виду њену изванредно важну улогу;

г) тражење нових путева и начина којим би се школа приближила потребама становништва и захтевима савременог живота;

д) разматрање успостављања што разноврсније и делотворније сарадње породице и школе, јер без те сарадње не може бити оптимизације васпитно-образовног деловања школе, па ни таквог учинка саме породице.

Види се да је Поповићу заиста било стало до тога да олакша посао учитељима и тако допринесе развоју нашег школства, а тиме и целе заједнице. Није у томе био баш такав утописта да би веровао у инстант резултате, али је био убеђен у њихову дугорочну сагледивост и остварљивост. Зато је упорно упућивао учитеље да схвате свој положај и још више свој значај, и то не као пуку обавезу за коју треба да очекују некакву награду, већ и да се осете лично одговорним као извршиоци тако важног позива.

Да се вратимо теми учитељских зборова као важном чиниоцу Поповићевих замисли о сложеном процесу реформисања учитељске делатности. Они ће се са одговарајућим и траженим програмом појавити осамдесетих година 19. века, баш у време када се код многих учитеља будила нова одговорност и она права, пожељна, толико очекивана свест о себи као значајном чиниоцу школе и друштва.

Када је већ успео у својим упорним настојањима да афирмише ову нову институцију, Поповић је од самог почетка присуствовао београдским учитељ-



ским зборовима и узимао активно учешће у њиховом раду. Са тих састанака он је сваки пут у листу *Школа*, првом педагошком часопису у Србији, објављивао по неколико записника учитељских дискусија. Није нереално напоменути да се, на основу анализе протокола са учитељских зборована, може закључити да су седнице којима не присуствује Поповић некако монотоне, без неопходне динамике и подстицаја на сучељавање ставова и дискусију. Он је био тај чија су излагања указивала на најактуелније проблеме школе и учитеља, као што су, на пример: распоред предмета који се изучавају у основној школи и принципи на којима се заснива њихова концепција; делотворност и применљивост појединих наставних метода; питање уџбеника за основношколску наставу; суштина и рационалност постојећих начина учења читања и писања; проблематика наставних садржаја у тзв. недељним школама итд. Та и таква важна питања, која је на зборовима потезао овај наш врли педагошки прегалац, итекако су подстицала на размишљања и аланизирање све присутне учитеље, који су под тим утицајем узимали активно учешће у даљим дискусијама.

Сем ових плодотворних говора, Поповић је на учитељским зборовима током 1869. и 1870. године одржао и низ практичних предавања из наставе рачуна, која су сва била врло посећена и добро прихваћена. Прво у том низу - практично предавање о настави рачуна у првом разреду основне школе - одржао је 30. марта 1869. године на позив министра просвете у основној школи код Саборне цркве. Оваквим излагањима он је обухватио наставу рачуна од првог до четвртог разреда основне школе, чиме је, попут свог педагошког узора Дистервега, наговестио реформу у том наставном предмету у духу принципа *нове педагогије*, која је на мала и велика врата (како где) стизала и у нашу просвету, нашу педагогију и нашу школу.

Поред ових корисних предавања, Поповић је учитеље обучавао и како да примењују најновија, њима непозната наставна средства као што су штапићи, дрвца, коцкице или "руска" рачунаљка. Сем тога, помагао им је да и сами припреме своја угледна предавања (која су у прво време била изузетно ретка), при чему их је навикавао на (само)критичност и што доследнију примену нових наставних принципа које је требало на сваки начин и у свакој прилици што више популарисати.

Конечно, Стеван Д. Поповић је своје знање о педагошким и дидактичко-методичким достигнућима Дистервега, Дитеса, Кера и других и сам практично примењивао јер је једно време радио као учитељ у београдским недељним школама, где је први увео нове, делотворније начине учења читања и рачунања и при томе имао заиста лепе резултате.

Вероватно најзначајнији догађај у просвети Србије 1870. године јесте проглашавање Закона о уређењу Учитељске школе 5. октобра на заседању Народне скупштине у Крагујевцу, и то готово у потпуности на основу Поповићевог Предлога; није прихваћено само неколико (мада важних) ставки: трајање школовања је смањено са четири на три године; из наставног плана изузета је антропологија; није уведен пријемни испит; писмени задаци (вежбања) задржани су само за

поједине предмете. Оно што Предлог није предвидео, а уведено је - интернатско уређење школе - биће касније један од главних разлога ђачких побуна. Све у свему, Поповићева далековидост потврђена је тиме што је овај Закон непромењен био на снази све до краја века.

За професора Учитељске школе Поповић је постављен 3. новембра 1870. године, док је са практичним радом почео на свечан начин, на Светог Саву, 27. јануара 1871. године, истог дана када је школа и отворена. Он се ту, заправо, прихватио задатка да ову институцију, за коју се наше тадашње друштво још увек није довољно заинтересовало, оживи у духу модерне педагошке установе од које се са пуним правом може пуно очекивати. Знао је (и писао о томе) да ће резултати Учитељске школе највише зависити од спремности и стручности људи који раде у њој: “Од њих ће зависити глас, будућност и успех школе. Ако ти људи не буду на свом месту онако како се иште од права стручна човека, како ће знати све сувремене напретке у својој струци и који с добитком знања неће рећи ‘С Богом’ науци и самосталном унапређивању своме, онда ће ова установа омахнути и од ње неће народне школе имати оне вајде коју би с правом требало очекивати” (Учитељска школа, *Јединство*, бр. 67, 4. април 1869).

Поповић је у Учитељској школи држао наставу из следећих предмета: педагогија, психологија, школски рад, рачун и немачки језик. Први распоред наставних предмета (који је важио све до доласка Војислава Бакића 24. септембра 1875. године) показује да је готово све за учитеље најважније предмете држао управо Поповић, и то према принципима готске учитељске школе, сматрајући да се треба угледати на школе са дугом традицијом и добрим резултатима, наравно, комбиновано са начелима *нове педагогије (нове школе): педагогика* се учила у сва три разреда са три часа недељно и обухватала је методику питања, методику појединих наставних предмета, дидактику и теорију васпитања; *психологија* се изучавала у другом разреду (три часа недељно); *школски рад* (у другом и трећем разреду са по пет односно шест часова); *историја педагогике* (у трећем разреду са три часа).

Поред наставничке дужности, Поповић је једно време обављао и дужност заступника управитеља.

Прву генерацију школованих учитеља извео је 1873. године. Да би их запослио на најбоља учитељска места, обратио се за помоћ свом пријатељу Стојану Новаковићу, тадашњем министру просвете. Те своје прве ђаке министру је углавном нахвалио јер је знао да је спровео врло строгу селекцију већ од првог разреда (свестан да ће и углед саме Учитељске школе умоногоме зависити од најранијег школованог кадра). Био је строг професор, али дискретно врло толерантан у односу на њихове “младачке мане”. Увек изразит противник сваке телесне казне, није познато да је икад употребио неку од њих; чак није ђаку изговорио иједну погрдну реч. Свој ауторитет градио је искључиво на озбиљности, правичности, доследности, а то су особине које су биле најважније за морални лик учитеља у школи Карла Кера и требало је да су присутне не само у директном односу према ученику, већ и у свакодневном држању и понашању учитељевом у учионици и ван ње, па и изван школе.

Ретко је који педагошки радник у Србији друге половине 19. века толико учинио за учитеље и њихову професију колико је то успео Стеван Д. Поповић. Ценећи његово целокупно дело (и теоријско и практично), може се без сумње закључити да он у историји српске школе, просвете и педагогије заузима значајно место као један од највећих просветних еманципатора и антиципатора, који је српској педагогији отворио врата за уплив најпре оригиналних немачких извора, а потом и француске и англосаксонске педагошке мисли и праксе.

## Литература

- Поповић, Стеван Д. (1869): Јесу ли корисни учитељски зборови? *Јединство*, Београд, бр. 48, 3. марта
- Поповић, Стеван Д. (превео и прерадио) (1872): *Рад у школи. (Методика). За ученике учитељске школе и учитеље основних школа. По Карлу Керу.* Државна штампарија, Београд
- Поповић, Стеван Д (1869): Учитељска школа, *Јединство*, Београд, бр. 66, 4. април
- Поповић, Стеван Д (1869): Учитељска школа, *Јединство*, бр. 67, 4. април

### **Prof. Dr Svedozar Dundjerski**

Philosophical Faculty

Novi Sad

## THE STRUGGLE OF THE PEDAGOGIC REFORMER STEVAN D. POPOVIC FOR EUROPEAN STATUS OF TEACHERS IN SERBIA

### Abstract

The purpose of the article is to point to European perspectives of the struggle carried on by our great pedagogic reformer of the second half of the 19<sup>th</sup> century, Stevan D. Popovic, for the benefit of and leading to higher level of education, as well as acknowledgement of a suitable status, and thus a better life of teachers in Serbia. He carried on this battle in every possible way, before all as a member and the secretary of the *Great School Committee* for the establishment and improvement of education in Serbia, where he decisively – as a creator of the Proposition for the establishment and arrangement of a teacher training school – contributed to the formation of a teacher training school as an independent education institution; he succeeded in his struggle for teacher assemblies, where he gave highly qualitative lectures to teachers; he published a great number of articles in favour of and supporting teachers; finally, he was highly acknowledged professor of Teacher Training School, where he taught the most important subjects.

Key words: Stevan D. Popovic, a teacher, Serbia, teacher training school.

**Д-р Светозар Дунджерски, Новый Сад**

**БОРЬБА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕФОРМАТОРА СТЕВАНА Д. ПОПОВИЧА  
ЗА ЕВРОПЕЙСКИЙ СТАТУС НАШИХ УЧИТЕЛЕЙ**

**Резюме**

Целью настоящей работы является указать на европейские перспективы борьбы которую вёл наш великий педагогический реформатор второй половины 19-ого века Стеван Д. Попович /1844-1902/ в пользу повышения уровня образования и определения соответствующего статуса и улучшения жизни наших учителей. Он боролся любыми способами, прежде всего будучи членом и секретарём Большой школьной комиссии для упорядочения и реформы нашего просвещения, в которой он - как создатель и составитель Предложения об основании и учреждении учительской школы - внёс решающий вклад в основание учительской школы как самостоятельного просветительного заведения; выхлопотал право на проведение собраний учителей на которых читал очень качественные лекции учителям; печатал множество статей в пользу учителей; и был уважаемым профессором Учительской школы, Учительского училища где он преподавал важнейшие предметы.

Опорные слова: Стеван Д. Попович, учитель, Сербия, учительская школа/ училище

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

**Др Весна Цолић**

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Нови Сад

UDK 796.1:373.2

Прегледни чланак

Примљен: 22. V 2012.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, p. 481–490.

### ТРАДИЦИОНАЛНЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ У НОВОСАДСКИМ ВРТИЋИМА ДАНАС

*Апстракт*

*Традиционалне дечје игре представљају пуновредну честицу фолклора, суштински утичу на националну културу и представљају једну од њених блиставих страница. Како су оне тесно повезане са стилом живота, велики је изазов не само како их сачувати данас, већ и како их педагошки користити у савременим условима. Циљ овог истраживања је био да се открију мишљења и искуства васпитача о томе колико у свом раду користе дечје традиционалне игре, које игре користе, како до њих долазе, као и имају ли некаквих тешкоћа у њиховој примени у вртићу. У истраживању је учествовало 187 васпитача из Новог Сада и околине. Коришћена је анонимна анкета припремљена за потребе овог истраживања. Сви испитани васпитачи одговорили су да користе у раду традиционалне дечје игре, навели су 139 различитих игара које примењују у вртићу, од којих се неке чешће понављају. Васпитачи који су учествовали у овом истраживању најчешће примењују традиционалне дечје игре из сопственог искуства или из литературе, а више од половине испитаних одговарају да немају никаквих тешкоћа у њиховој примени у вртићима. По мишљењу аутора, традиционалне дечје игре је значајно користити и данас, што укључује два процеса: процес њиховог одржања, али и сталног мењања током играња у савременим условима.*

*Кључне речи: традиционалне дечје игре, вртић, васпитач.*

### УВОД

Игра је активност која се претежно везује за детињство. Посматрајући филогенетски развој, игра је све сложенија, а детињство дуже траје код развијенијих врста, чија младунчад не наслеђују готове обрасце понашања. Гледајући кроз историју људског друштва, може се уочити да у неразвијенијим друштвеним за-

једницама, за разлику од развијенијих, детињство краће траје, а игра је неразвијенија. На тај начин постаје очигледно да је игра повезана са смањеном биолошком одређености и ограничености организма, коју прати појава учења у све дужем детињству, током кога се стичу они облици понашања који су неопходни за опстанак.

Игра има значајну улогу у одрастању детета, јер ангажује све његове снаге и омогућава му да у безбедном окружењу проналази оне активности које подстичу његов психофизички раст и развој. Томе се мора додати да је људска беба примарно социјално биће, које се рађа и расте у одређеној култури, коју су за њу створили одрасли, почев од физичког простора и избора физичких објеката који окружују бебу, начина неге, па до система значења, обичаја, вредности и институција карактеристичних за дато друштво. Све то одређује и дететову игру.

Како су детињство и игра недељиви део културе, они су постали предмет изучавања бројних наука, као што су: антропологија, етнологија, историја, социологија, психологија, педагогија и др. Иако постоје бројне дефиниције, класификације, па и збирке игара, опште је мишљење да нема довољно добрих података ни довољно систематског материјала о вишекултурним аспектима игре, као ни о њеном утицају на филогенетски и онтогенетски развој. Због тога је за разумевање игре као целовитог феномена неопходан интердисциплинарни приступ.

У сваком народу, у свакој етничкој заједници, постоји нагомилано богато искуство у области подизања деце. Процесом дугорочне селекције та искуства су се задржала и данас, те као део обичајне културе чине народну педагогију, која се преноси с колена на колена. Као део те народне педагогије јављају се и разни облици стваралаштва одраслих за децу, фолклор за децу (успаванке, ташуналке, цупалке, проходалице, брзалице и др.). Истовремено, јавља се и дечји фолклор и дечја традиција, као разноврсни облици активности и искуства деце, које се такође преносе с дечјег колена на колена.

Ауторка Осорина одређује дечју традицију као „свеукупност разнородних облика активности и искуства дечје групе, који имају тенденцију да се понављају из генерације у генерацију, а тијесно су повезани са сполним и добним особеностима психичког развоја дјете те са специфичностима социјализације у оквирима одређене културе.“ (Према: Дуран, 2003, стр. 33). По њеном мишљењу, дечјој традицији припадају: „знање игара и њихових правила, нормe понашања, устаљени облици дијељења улога у игри, начини избјегавања нежељених улога, начини прекидања нежељеног понашања, начини привлачења пажње других, различите забаве и шале итд.“ (Исто). Међутим, да би се разумео процес социјализације деце у једном времену одрастања није довољно проучавати ове творевине саме за себе, већ је неопходно изучити начин њиховог постојања и остваривања у социокултурној реалности. Тим пре, што свака нова генерација деце, преузимајући игровно наслеђе од претходне, увек уноси и одређене новине и измене. По речима Кокјаре, управо у томе лежи тајна одржавања народне традиције „да буду непрекидно, рекао бих и природно прерађиване – у чему и лежи тајна њиховог постојања, које је једно стално умирање зарад вечног оживљавања.“ (Кокјара, 1984, стр. 9).

Као илустрација таквих измена које се дешавају истовремено са очувањем могу нам послужити, на пример, игре разбрајалице. Оне представљају начин решавања конфликта међу децом и то превентивно. Иако тековина народне педагогије, оне испуњавају све савремене захтеве и принципе недискриминације и равноправности. Оно што се у њима временом мења јесу језички изрази, који су савременији (од „*Еци, пеци, пец...*“ до „*Вози деда на мотору...*“), али суштина остаје иста – да се успостави правичан ред и редослед у коме сви учесници имају једнаке шансе.

Анализирајући карактеристике традиционалних игара, Ивић (Ивић, 1983, стр. 14 и даље) истиче њихове значајне функције, а то су: да су оне једна форма комуникације, један тип социјалне праксе деце и један механизам регулисања друштвених односа међу децом. Отуда неке карактеристике традиционалних дејих игара омогућавају не само очување културног и националног идентитета, већ и ублажавање неких савремених појава лишавана код деце, као на пример, лишавана физичке активности, социјалних контаката, телесних контаката, контаката са природом и др.

Начин живота и игра деце се брзо мењају. Те промене су у тесној вези са друштвеним променама, као што су: урбанизација, моторизација, индустријализација, смањење породице, опадање функција породице и др. Такође, институционализација детињства битно је изменила услове играња. Издвајањем деце у институције раздвојен је игровни простор од животног простора и створена специфична вештачка средина за дете. По мишљењу С. Марјановић (Марјановић, 1985, стр. 252), постоји низ структуралних елемената предшколске установе који нарушавају деју игру: високо функционализован и типизиран простор, временска фрагментација („режим дана“), преовладавање индустријских играчака и др. Иста ауторка упозорава да се у оквирима институционализованог предшколског васпитања игра најчешће фаворизује као део образовног процеса, при чему се заборава да игра није интелектуална активност, иако укључује и когнитивне процесе. На тај начин долази до сажимања игре и њој сличних активности, што по речима Марјановић, уноси велику збрку, како у теорију тако и у васпитну праксу.

Ништа повољнија ситуација није ни са игром деце ван институције. Анализе услова и начина играња деце (Накамура, 1985) показују да се и ван институције догађа подвајање света одраслих и света деце, као и подвајање животног и игровног простора деце. Деца имају све мање времена за игру, све се више играју сама, са мањим групама деце, ван куће и све је мање креативности у њиховој игри. Многи аутори (Ивић, Марјановић, Накамура и др.) упозоравају да неке традиционалне игре нестају, а игра савремене деце је све једноличнија и сировија, не ретко и великог рушилачког набоја.

Због свега наведеног, желели смо да испитамо да ли се традиционалне деје игре још увек играју у вртићима у једној високо урбанизованој средини као што је новосадска, да ли их деца прихватају и имају ли васпитачи тешкоћа у њиховој примени.



## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

### Циљ и задаци

Циљ овог истраживања је био да се открију мишљења и искуства васпитача о томе колико често користе дечје традиционалне игре у свом раду, које игре користе, како до њих долазе, као и имају ли некаквих тешкоћа у њиховој примени у вртићу. Желели смо још да сагледамо колико су разноврсне традиционалне игре које користе васпитачи у нашим вртићима, има ли оних које се користе чешће од других (омиљених) и како деца прихватају традиционалне игре.

### Узорак

У истраживању је учествовало 187 васпитачица из Новог Сада и околине. Поред места становања и рада (Нови Сад и околина), критеријум за избор узорка је био најмање једна година радног искуства. Узраст испитаних васпитачица је од 29 до 60 година, у просеку 44 године, а дужина радног стажа од 1 до 37 година, у просеку 14,8 година. Већина испитаних завршила је трогодишњу школу за васпитаче (57,2%), двогодишњу школу за васпитаче је завршило 40,1% узорка и учитељски факултет 2,7%.

### Поступак

За прикупљање података коришћен је упитник који је посебно припремљен за потребе овог истраживања. Испитанице су га попуњавале добровољно и анонимно.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Према добијеним резултатима, сви испитани васпитачи (100%) користе традиционалне дечје игре у раду са децом у вртићу, али не подједнако често. Већина васпитача из узорка (70,5%) одговорила је да користе ове игре 2-4 пута недељно, 16% испитаних је одговорило да их користе свакодневно, 11% 2-3 пута месечно и 2,5% одговара 2 пута годишње. Судећи по добијеним одговорима, може се рећи да су традиционалне дечје игре често заступљене у раду већине васпитача у Новом Саду и околини.

Испитани васпитачи навели су 139 различитих игара које примењују у вртићу, од којих се неке чешће понављају. У табели број 1 наводимо десет најчешће навођених игара. Поред тога, васпитачи су релативно често одговарали да користе фолклорне игре (на пример, *Дуње ранке*, *У Милице дуге трепавице*, *Ја брдом* и сл.), као и игре верског садржаја (на пример, *коледарске*, *игре орасима*, *туцање јајима*, и сл.). Можемо приметити да су наведене игре веома разноврсне, намењене игри великог броја деце разних узраста, често такмичарске. Видимо такође да су релативно често навођене велике групе игара, као што су *Жмурке* и *Вије*,



које имају позитивне ефекте на плану дечјег емоционалног пражњења и воде опуштању, које је деци веома потребно. Неговање изворне народне игре, песме, музике и ношње је веома значајан облик васпитно-образовног рада, којим деца упознају историју, културу и уметност наших народа. Ту је и позната игра *Ринге раја*, намењена претежно млађој деци, а чија је функција управо увођење деце која још немају развијена средства социјалне координације у групну активност, пружајући образац заједничког учешћа више деце у једној активности, што она сама још нису способна.

Ранг	Традиционална дечја игра	Учесталост одговора /процент од укупног узорка васпитача/
	Жмурке	10% васпитача
	Школице	9,4% васпитача
	Ласте проласте	8,6% васпитача
	Вије	8,4% васпитача
	Ћораве баке	7,9% васпитача
	Иде маца око тебе	7,8% васпитача
	Клис	7,7% васпитача
	Ринге раја	6,7% васпитача
	Нека бије	6,5% васпитача
	Шарена јаја	5% васпитача
(3.)	Фолклорне игре	8,6% васпитача
(10.)	Верске игре	5% васпитача

Табели број 1: Најчешће навођене традиционалне дечје игре

У неким играма које наводе испитани васпитачи видљиви су утицаји узajамности и мешања међу народима. Тако, на пример, релативно често се помиње игра *Дошла мајка с колодвора*, коју налазимо и у збирци игара деце Славоније (Дуран, 2003, стр. 250-1), а која је према неким изворима пренета преко колоништа који су дошли из Далмације после Првог светског рата, сачувана до данас у готово непромењеном облику и раширена по целој Војводини (Марјановић, 2005, стр.46). Понекад се иста игра назива различитим именом, као на пример *Ласте проласте*, која је веома распрострањена, а код Мађара је забележена игра истог тока под називом *Капије* или *Буј, буј, зелена грано* (исто, стр. 50-1). Анкетирани васпитачи наводе и неке специфичне игре за одређене народе који живе у Војводини, на пример, код Словака *Козичка је у захраде*, или код Мађара *Терање зиме – фарсанг*.

Интересовало нас је на које све начине васпитачи проналазе традиционалне дечје игре (могли су да дају колико желе одговора). Највећи број васпитача из узорка одговорио је да примењује игре из сопственог искуства (85,7%), а релативно често смо добијали и одговор из литературе (82,9%). Испитани васпитачи ређе наводе друге старије особе (познанике, колегинице) као изворе за проналажење традиционалних дечјих игара (14,3%), затим родитеље (8,8%), децу (5,7%), па, чак, и интернет (1 одговор).

Васпитаче смо питали како деца у вртићу прихватају традиционалне игре, при чему смо им понудили три могућа одговора: мање него савремене, више него савремене, једнако савремене и традиционалне. Већина испитаних (77,2%) даје одговор да деца једнако прихватају савремене и традиционалне игре, док су мишљења преосталих васпитача подељена, 11,4% мисли да деца прихватају мање, а исти проценат испитаних да деца више прихватају традиционалне него савремене игре. Питали смо још и да ли некад деца сама траже одређене традиционалне игре, на шта су 88,6% испитаних одговорили потврдно, док су преосталих 11,4% одговорили са не. Можемо да закључимо да деца са којом раде испитани васпитачи веома добро прихватају традиционалне дечје игре, у чему нас у највећој мери уверава то што их деца у тако великом проценту самоиницијативно траже.

Желели смо да сазнамо шта је, по мишљењу васпитача, лепо код традиционалних игара. Пошто је ово питање било отвореног типа, добили смо велики број различитих одговора, које смо сврстали у неколико група. Сви одговори приказани су у табели број 2.

Ранг	Одговор	Број добијених одговора у %
1.	Неговање / очување обичаја, културе, традиције и сл.	71,4%
2.	Једноставне, универзалне, лаке за научити / памтити	40%
3.	Социјализација деце, социјални развој и богаћење социјалног искуства	34%
4.	Интересантне, занимљиве, забавне	25,7%
5.	Подстицајне за развој и учење, имају свој циљ, педагошка употреба	20%
6.	Веселе су, изазивају позитивна осећања	14,3%
7.	Игра напољу и физичко кретање	11,4%

Табели број 2: Шта је лепо код традиционалних дечјих игара

Васпитачи из узорка најчешће одговарају да је лепо то што традиционалне дечје игре негују и чувају обичаје, културу и традицију и тиме обезбеђују генера-

цијско повезивање, што је свакако, не само лепо већ и корисно. На другом месту по учесталости њихових одговора су особине ових игара, као што су једноставност, универзалност, памтљивост, што их све чини приступачним деци, али и једноставним за примену. Ту можемо додати и одговоре да су ове игре забавне и интересантне деци, веселе и изазивају позитивна осећања, што се све тиче особина самих игара. Следе одговори који се тичу доприноса ових игара социјалном развоју деце, целокупном развоју, бораваку напољу и кретању. Из одговора се може видети да испитани васпитачи веома цене лепоту, али и корисност традиционалних дечјих игара за развој деце.

Васпитаче смо питали и имају ли тешкоћа у примени ових игара у вртићу, на шта нам је више од пола васпитача из узорка (54,3%) одговорило да нема никаквих тешкоћа. Од оних који имају тешкоћа, најчешће се наводи неадекватан простор у вртићу (недостатак дворишта или неопремљено двориште) и недостатак опреме (направити реквизит од традиционалног материјала, на традиционалан начин и сл.). Овакве одговоре смо добили од 34% испитаних васпитача. Тешкоће у самом раду/примени ових игара наводи 17% испитаних. У овој групи одговора добијали смо одговоре да су поједине речи/изрази застарели, неке игре зависе од временских услова, „не могу да се одиграју на брзину, као што су данашња деца навикла“, тешко је анимирати целу групу, потребно је претходно упознати децу са традицијом и сл.

На крају, занимало нас је и мишљење васпитача о томе да ли ће се традиционалне игре користити у вртићима у будућности, на пример, за 50 година. Већина васпитача (77%) одговорило је да мисли да хоће. Било је и неодлучних, који су одговарали са *можда / тешко* - 14%, са не је одговорило 5,7% васпитача, док 3,3% испитаника нису одговорили на ово питање. Неки васпитачи мисле да ће се ове игре одржати због својих особина (лепоте, занимљивости, једноставности), док неки верују да ће се одржати управо заслугом вртића и васпитача. Поједини васпитачи, размишљајући о одржању традиционалних игара, наводе да ће се оне мењати, осавремењавати, додавати неки нови елементи, одржаће се под новим називом, а могуће је да ће се играти и преко компјутера! Било је и појединачних коментара да је потребна едукација васпитача за примену традиционалних игара, као и литература и приручници за васпитаче.

## ЗАКЉУЧАК

Несумњива вредност традиционалних дечјих игара учинила је да оне и данас трају и да су присутне међу децом свих узраста и свих средина. Трагање, проналажење и записивање старих игара код нас има релативно дугу традицију, тако да сад већ имамо на располагању више вредних збирки ових игара, што их чува од заборава, а такође омогућава праћење њиховог развоја, прочишћавања и прилагођавања потребама времена млађих генерација деце.

Резултати нашег истраживања уверавају нас да данас постоје сасвим реалне и здраве основе за очување традиционалних дечјих игара. Већина анкетира-

них васпитача релативно често примењује традиционалне дечје игре, примењују се разноврсне игре, при чему долази до изражаја и богатство вишекултурне средине. Иако се у свом раду сусрећу и са одређеним тешкоћама, васпитачи наводе бројне вредности и лепоте ових игара, а већина њих верује да ће се оне очувати у вртићима и у будућности. Што је најважније, по речима васпитача, деца добро прихватају ове игре и често их спонтано бирају.

Дечја игра и социјална пракса деце током играња је једна од најзначајнијих форми кроз које се дечја друштвеност остварује и регулише. То је тако вековима, што управо доказује богато наследство традиционалних дечјих игара. Ово наследство се преноси с генерације на генерацију, а свака нова генерација деце уноси неке новине. То је један од основних механизма конституисања генерација младих као посебне друштвене групе.

Да би испуниле ову, али и друге своје важне функције неопходно је створити услове деци за игру, играти се са децом, пратити и послушквати њихову самосталну игру, варирати је, а пре свега, прихватити иницијативе деце, јер су она та која налазе најбољи пут да прилагоде игре себи и својим потребама.

Потребно је, такође, даље истраживати како услове тако и начине играња традиционалних дечјих игара, у институцији и ван ње, изучавати начин њиховог постојања и остваривања у социокултурној реалности.

## Литература

- Дуран, М. (2003): Дијете и игра, Наклада Слап, Јастребарско.
- Ивић, И. (1983): Игровне активности деце у различитим културама: универзални аспекти и културне специфичности, Предшколско дете, бр. 1-2, стр. 13-18.
- Кокјара, Ђ. (1984): Историја фолклора у Европи (1), Просвета, Београд.
- Марјановић, А. (1985): Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологија традиционалних игара“, Предшколско дете, бр. 3, стр. 247-258.
- Марјановић, В. (2005): Традиционалне дечје игре у Војводини, Матица српска, Нови Сад.
- Накамура, Е. (1985): Традиционалне дечје игре у Јапану, Предшколско дете, бр. 4, стр. 271-275.
- Цолић, В. (1989): Девојчица у сарафану, Просветни преглед, бр. 1683, стр. 13.
- Цолић, В. (1997): Руска народна књижевност за децу, Педагошка стварност, бр. 7-8, стр. 609-616.

**Dr Vesna Colić**

Preschool Teacher Training College, Novi Sad

TRADITIONAL CHILDREN DANCE  
IN KINDERGARTENS IN NOVI SAD TODAY

Abstract

Traditional children dance is an undiminished particle of folklore, essentially influencing national culture and representing one of its brilliant pages. Having in mind that they are closely connected with life style, it is a great challenge not only to preserve them today, but also to pedagogically use them in contemporary conditions. The aim of the research was to reveal the opinions and experiences of kindergarten teachers on the extent they use traditional children dance in their work, what types of dance they use, how they gain access to them and whether they face any difficulties in their implementation in kindergarten. 187 kindergarten teachers from Novi Sad and nearby places participated in the research. An anonymous questionnaire was used, designed for the purpose of the research. All the polled kindergarten teachers provided an answer showing that they use traditional children dance in their work and stated 139 different types of dance implemented in kindergartens, with certain types more frequently used than others. Kindergarten teachers who participated in the research most often use traditional children dances from their own experience or they gain access to them through literature, and more than half of the subjects responded that they had no difficulties in their implementation in a kindergarten. According to author's opinion, it is important to use traditional children dance nowadays, thus contributing to two processes: the process of their nurture and preservation, as well as constant changes introduced in dancing in modern conditions.

Key words: traditional children dance, kindergarten, kindergarten teacher.

**Д-р Весна Цолич**, Новый Сад

ТРАДИЦИОННЫЕ ДЕТСКИЕ ИГРЫ В НОВИСАДСКИХ  
ДЕТСКИХ САДАХ В НАШЕ ВРЕМЯ

Резюме

Традиционные детские игры являются ценной частицей фольклора, оказывают существенное влияние на национальную культуру и являются одной из её ярких страниц. Так как эти игры тесно связаны со стилем, образом жизни, большой задачей является не только как их сохранить в настоящее время, но и

как их педагогически использовать в современных условиях. Целью настоящего исследования является узнать мнение и опыт воспитателей о том насколько в своей работе они используют традиционные детские игры, какие из них используют, где их находят и появляются ли какие-нибудь затруднения в их применении в детском саду. В исследовании участвовало 187 воспитателей из Нового Сада и окрестности. Автор использовала анонимную анкету подготовленную для настоящего исследования. Все воспитатели ответили, что в своей работе используют традиционные детские игры, они привели 139 разных игр, которые применяют в детском саду, из которых некоторые чаще повторяются. Воспитатели, участвовавшие в настоящем исследовании, чаще всего применяют игры из собственного опыта или из литературы, а более половины ответили что нет никаких затруднений в их применении в детском саду. По мнению автора традиционные детские игры важно использовать в работе и сегодня, потому что это включает два процесса: процесс их сохранения и постоянного изменения в течение игры в современных условиях.

Опорные слова: традиционные детские игры, детский сад, воспитатель

## ЕФЕКТИ НАСИЉА У ПОРОДИЦИ НА ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА<sup>1</sup>

### Апстракт

*Изложеност деце насиљу у породици све више заокупља пажњу практичара и истраживача. Насиље у породици наноси штету свима, а посебно деци која су изложена насиљу. Сматра се да је изложеност насиљу у породици повезана са различитим проблемима детета: повећана агресивност, емоционални и когнитивни проблеми, социјална неприлагођеност. Због тога је важно да се идентификују случајеви деце која су изложена насиљу у породици и интервенише на време. Постојећим методама процене се не могу поуздано идентификовати фактори који су повезани са излагањем деце насиљу у породици. Васпитачи који раде са дететом би требало да буду у стању да детектују симптоме који указују на могуће проблеме са насиљем у породици и пруже савет мајци да затражи стручну помоћ и подршку. У овом раду су приказани резултати неких истраживања који указују на негативне ефекте по децу која су изложена насиљу у породици. Циљ рада је, такође, да повећа интересовање истраживача, креатора политике, стручњака и широке јавности да се посвете питањима која су од највећег значаја за развој и будућност ове деце.*

*Кључне речи: насиље у породици, изложеност насиљу, деца предшколског узраста, проблеми у понашању*

### Увод

Породица, као примарна друштвена заједница, представља најважнији ослонац развоја у првим годинама живота детета. У кругу породице постављају се темељи за изградњу целокупне структуре личности, а задатак родитеља је да пруже детету сигурно окружење, топлину, љубав и разумевање. Једно од основних права детета, да живи у средини која му омогућава несметан развој, је истакнуто и у Конвенцији

<sup>1</sup> Овај текст је настао као резултат рада на пројекту “Развој методологије евидентирања криминалитета као основа ефикасних мера за његово сузбијање и превенцију“, бр. 179044, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије. Руководитељка пројекта је проф. др Весна Николић-Ристановић.

о правима детета УН: “Дете, у циљу потпуног и складног развоја личности, треба да расте у породичној средини, у атмосфери среће, љубави и разумевања” (Преамбула Конвенције). Породица, као најважнија институција у друштву, је изузетно комплексна заједница. Она је истовремено институција друштвене контроле и социјалне подршке, и њена унутрашња динамика може имати и позитивне и негативне ефекте на породичне односе (James, 1994). Један од негативних аспеката нездравих породичних односа је насиље у породици, које се одражава на дете, било да присуствује насиљу или је жртва злостављања. Стресна ситуација коју дете изнова доживљава може имати за последицу психичке поремећаје, потешкоће у емотивном и когнитивном развоју, проблеме у понашању. Истраживања су показала да се насилни обрасци понашања усвајају од најранијег детињства. Дете које посматра насиље између родитеља може стећи утисак да је то исправан начин за решавање конфликта и пројектовати такво понашање у односу према другима. Такво понашање се може развијати током времена и постати образац који касније затвара зачарани круг: Мушкарац који је као дете био изложен насиљу у породици и сам постаје насилник, а жена која је доживела такво искуство у детињству постаје жртва насиља у породици.

### Шта је насиље у породици?

Насиље у породици је један од најдубље укорених облика насиља у друштву. Чињеница да се породица традиционално сматра извором љубави и подршке, довела је, међутим, до тога да се проблем насиља у породици минимизира, негира и сматра приватном ствари која се решава “унутар зидова”. Насиље у породици је понашање којим један члан породице угрожава телесни интегритет, душевно здравље или спокојство другог члана породице. То је појам који се обично односи на насиље између супружника или супружничко злостављање, али такође може да се односи и на невенчане интимне партнере, односно особе које живе заједно (Wikipedia, 2011). Насиље у породици представља образац понашања којим један партнер успоставља моћ и контролу над другим користећи различита средства принуде, укључујући физичко, сексуално, психолошко злостављање, као и економску принуду. Испољава се кроз „континуирану примену физичке и психичке силе, дуготрајно је, и погађа веома блиске чланове породице, међу којима би требало да постоји слагање, приврженост, искреност, емотивна повезаност. Последице примене насиља у породици су разорне: нестаје однос поверења и привржености, долази до значајних промена физичког и психичког здравља жртве“ (Константиновић-Вилић, 2000: 9). Насиље у породици је веома распрострањено у савременим друштвима, чак и у земљама у којима постоји високо развијена друштвена свест о проблемима и штетним ефектима таквог насиља. Тако, нпр., резултати једне студије Савезног министарства за породицу Немачке показују да је свака четврта жена жртва насиља у породици. Према истраживању из децембра 2010, који је обавила SeCon група за Министарства рада и социјалне политике, у нашој земљи 54,2% жена трпи неки облик насиља у породици (31,8% жена је било изложено психолошком, а 10,1% физичком насиљу).



## Деца као жртве насиља у породици

У литератури је доста писано о проблемима насиља у породици, појавним облицима насиља и погубним ефектима на жене које су најчешће жртве. Много мање је познато колико је деце која су у својим домовима изложена насиљу и какве су последице по њихов развој. Према неким проценама, у Америци је сваке године између 10% до 20% деце изложено насиљу у породици (Carlson, 2000). С обзиром на социјални статус детета у породици, као и „својства карактеристична за њихов статус (осетљивост, рањивост, зависност од одраслих)“, постоје „специфични облици угрожавања њиховог интегритета“ (Јањић-Комар, Обрадовић, 1996: 95). Деца су посебно рањива у окружењу породице, средине која би требало да им пружи подршку, разумевање, љубав, и омогући несметан развој. У различитим међународним документима посебно је наглашено да децу треба заштитити од свих облика злостављања, дискриминације и злоупотребе. Члан 19. Конвенције о правима детета УН обавезује државе чланице да „предузимају све одговарајуће, законодавне, административне, социјалне и образовне мере ради заштите деце од свих облика физичког или менталног насиља, повреда или злоупотребе, занемаривања или немарног односа, малтретирања или експлоатације, укључујући и сексуалну злоупотребу, док је на бризи код родитеља, законских старатеља или неког другог лица коме је поверена брига о детету“.

Када се говори о деци у контексту насиља у породици, различити аутори користе различиту терминологију, па се тако могу пронаћи изрази *деца сведоци* или *деца жртве* насиља у породици и сл. Неки аутори сматрају да је прикладније користити термин *деца изложена насиљу* у породици, што је „свеобухватније и не прејудицира природу дететовог искуства са насиљем“ (Fantuzzo, Mohr, 1999: 22). Изложеност детета насиљу у породици се може дефинисати на различите начине, а под овим се најчешће подразумева ситуација када је дете у непосредној близини да може да види и чује насилни догађај. Неки аутори истичу да је изложеност насиљу у породици много комплекснији појам и предлажу поделу на 10 различитих категорија изложености које се могу представити описно на следећи начин: (1) пренатално излагање насиљу током трудноће мајке; (2) дете интервенише покушавајући да заустави насиље и заштити мајку; (3) дете је физички или вербално нападнуто током инцидента; (4) дете под принудом или „самовољно“ учествује у нападу; (5) дете директно посматра насиље; (6) дете чује, али не посматра насиље; (7) дете види непосредне последице инцидента: модрице, повреде, полицију и хитну помоћ која интервенише, уништену имовину, снажне емоције; (8) дете се суочава са променама у свом животу као последица насиља: депресивност мајке, одвојеност од оца, пресељење; (9) дете чује од мајке, рођака или неке друге особе да се догодило насиље; (10) дете је привидно несвесно да се насиље дешава: није било у кући или је спавало кад се насиље догодило (Holden, 2003: 152). У ширем смислу, изложеност насиљу у породици обухвата читав низ различитих искустава детета у породичној средини у којој „одрасла особа примењује насиље у обрасцу принуде против свог интимног партнера“ (Edleson and cap., 2007: 963).

Када је реч о детету које је изложено насиљу у породици, истовремено се помисли на злостављање и занемаривање детета од стране родитеља или староаца. Чињеница је да постоји велика повезаност између ове две врсте насиља, што потврђује и податак да је у 40% случајева злостављања деце истовремено пријављено и насиље у породици, при чему се може претпоставити да је овај проценат „сигурно и већи, јер институције које се баве заштитом деце од злостављања не прикупљају рутински податке о другим облицима насиља у породици“ (Krug и сар., 2002: 68). Статистички подаци о преваленцији деце која су изложена насиљу у породици су такође непотпуни. На основу њих се не може закључити каквом облику насиља су деца изложена, колико често, и на који начин су укључена на насилни догађај. Статистички подаци о насиљу у породици се првенствено односе на директне жртве насиља, док практично и не постоје информације о другим особама “које су биле у близини или су биле изложене насилном инциденту, осим уколико такође нису жртве тог кривичног дела” (Fantuzzo, Mohr, 1999: 23). Дакле, према оваквом гледишту, само деца која су физички виктимизована сматрају се жртвама насиља у породици. Чињеница је, међутим, да постоје „многи суптилни, мање уочљиви, по својим последицама штетнији видови насиља, који остављају трајне трагове у душама и главама деце за читав живот“ (Милосављевић, Југовић, 2009: 233). Деца која присуствују насиљу у породици могу трпети једнаке последице као и деца која су жртве злостављања у породици. На такве налазе упућују резултати различитих истраживања, а према једној мета-анализи (Kitzmann и сар., 2003) нема значајне разлике ефеката на децу која су сведоци насиља између родитеља и оне деце која су истовремено и злостављана у породици. Може се закључити да насиље у окружењу породице, без обзира у којој форми се испољава, негативно утиче на развој детета.

### Утицај насиља у породици на развој детета

Насиље у породици се испољава у различитим облицима, интензитету, трајању и његово дејство се не може ограничити на поједине аспекте функционисања детета. Без обзира да ли је реч о физичком или психичком насиљу, оно погађа читаву младу личност јер је „физичко насиље увек праћено психичким, док психичко насиље увек прате физиолошке и патолошке промене“ (Милосављевић, Југовић, 2009: 233). Истраживања показују да деца која су изложена насиљу у породици могу трпети тешке и дуготрајне последице. Изложеност насиљу у породици је повезана са проблемима у понашању, емоционалном и когнитивном функционисању детета, као и проблемима са прилагођавањем у каснијем узрасту (Edleson и сар., 2007). Постоји већа вероватноћа да деца која одрастају у насилној породици буду жртве злостављања. Она деца која нису директне жртве насиља могу имати исте проблеме у понашању и психолошке проблеме као и деца која су физички злостављана (Krug и сар., 2002).

До друге године живота деца уче да повезују емоције са догађајима. Cumings и сар. у једној студији из 1981. испитивали су реакције деце на испољавање

агресивности и свађе између родитеља. Установљено је да вербално испољавање беса проузрокује стрес код деце. Стрес се појачава када се вербална агресија повеже са физичком агресијом једног родитеља. Такође је показано да поновљено излагање таквим ситуацијама повећава вероватноћу стресне реакције детета, што је имало за последицу настојање детета да се активно укључи у конфликт. Истраживачи су закључили да излагање негативним емоцијама угрожава осећање сигурности детета. У другој студији (Cummings и сар., 1985) испитиване су реакције деце на узрасту од три године. Резултати су показали да деца реагују на агресивну интеракцију родитеља доживљавањем већег стреса и повећањем агресивности према својим вршњацима. Код дечака је примећено испољавање веће агресивности (екстернализовано понашање), док је понашање девојчица више интернализовано у односу на дечаке (повлачење, пасивност, анксиозност). У трећој студији, на узорку деце од 4 до 5 година, забележене су сличне реакције као и у претходним студијама. Студија је, међутим, показала да реакције деце на свађе и бес родитеља могу значајно варирати - од испољавања емоционалног стреса до веома скривених емоционалних реакција. Деца у овом узрасту интерпретирају догађаје тако што мисле да су она крива због агресивног понашања својих родитеља (Cummings, 1987). Резултати других истраживања су у сагласности са овим налазима и показују да деца предшколског узраста у односу на друге старосне групе у већој мери испољавају проблеме у понашању као реакцију на насиље у породици (Davis, Carlson, 1987; Hughes, 1988). Излагање насиљу у породици може утицати на социјално-когнитивни развој деце предшколског узраста. Деца која су изложена насиљу у породици се често социјално изолују од својих вршњака, немају интересовања за активности деце свог узраста, а такође испољавају и проблеме у односима са одраслима (James, 1994).

Деца према којој се поступа насилно могу усвојити такав образац понашања сматрајући да је то природан и нормалан одговор на конфликтне ситуације, и у каснијем животу испољавати насиље према другима. Истраживања показују да мушкарци који су као деца били изложени насиљу у породици имају већу вероватноћу да као одрасли постану учиниоци насиља према интимном партнеру, док је за жене већа вероватноћа да ће бити жртве тог насиља (Whitfield и сар., 2003). Такође је већа вероватноћа да деца која су изложена насиљу у породици испољавају агресивно и анти-социјално понашање, да буду депресивна и анксиозна и да имају спорији когнитивни развој у односу на другу децу (Brett, Bzostek, 2003). Начин на који родитељи васпитавају дете може знатно утицати на развој проблема у понашању. Неадекватне реакције родитеља, у смислу престрогог реаговања и кажњавања детета, могу повећати ризик настанка каснијих проблема са агресивним понашањем (Васиљевић, 2005).

### **Процена поремећаја понашања и изложености детета насиљу у породици**

Нема сумње да је процена изложености детета насиљу у породици веома важна за сагледавање околности у којима дете одраста. Постоје бројни фактори

који могу објаснити у којој мери изложеност насиљу у породици утиче на развој детета. Прва интересовања везана за ову проблематику су се односила на процену проблема у понашању деце стандардизованим инструментима којима су испитивани интернализирани (депресија, соматске или физиолошке сметње, анксиозност и повлачење) и екстернализирани проблеми у понашању (непослушност, деструктивност и агресивност). Новији инструменти су побољшани укључивањем додатних мера, као и испитивањем ширег спектра дисфункционалног и адаптивног понашања деце. На овај начин се могу проценити последице насиља у породици на понашање деце, њихове когнитивне и социјалне способности, као и емоционално функционисање (James, 1994).

Када је реч о процени понашања детета, главни извор података је родитељ који најбоље познаје дететове особине, навике, реакције у одређеним ситуацијама. Међутим, у пракси увек постоји ризик недовољне објективности и поузданости оваквих података, јер родитељи могу бити веома субјективни када је у питању њихово дете (Васиљевић-Продановић, 2011: 36) или негирати да је дете уопште изложено насиљу у породици. Истраживања су показала да се у 21% случајева одговори родитеља и детета по питању насиља у породици разликују. Док родитељи изјављују да није било породичног насиља, дете пружа детаљне описе насилних инцидената у свом дому. Због тога је важно посветити посебну пажњу одговорима детета и његовој перцепцији догађаја како би се установило да ли изложеност насиљу у породици утиче на когнитивне, емоционалне и бихејвиоралне реакције детета (Edleson и сар., 2007).

Иако у новије време постоји повећано интересовање за процену изложености деце насиљу у породици, веома је мало инструмената којима би се могли адекватно и свеобухватно идентификовати фактори повезани са изложеношћу. Када је реч о процени деце предшколског узраста, можемо навести два инструмента. Први је *Things I Have Seen and Heard* (Richters & Martinez, 1990), инструмент којим се мери врста и интензитет насиља у породици на основу одговора детета. Састоји се од 15 исказа, којима су обухваћени различити типови насилног понашања, као нпр: „*Одрасли у мојој кући ударају један другог*“ или „*Одрасли у мојој кући вичу један на другог*“, на које дете даје одговоре на скали од „*никад*“ до „*много пута*“. Други инструмент је *Violence Exposure Scale for Children* (Fox & Leavitt, 1996), и њиме се процењује изложеност детета насиљу у кући и изван ње, као и виктимизација детета. Постоји текстуална верзија инструмента за интервју са родитељима и верзија урађена у виду стрипа за испитивање детета о искуству са различитим типовима насиља (Edleson и сар., 2007).

### Закључак

Насиље у породици, као озбиљан социјални проблем чије размере и последице нису у довољној мери сагледане, заслужује повећану пажњу друштвених институција, истраживача, стручне и шире јавности. Истраживања показују да изложеност детета насиљу у породици може имати за последице потешкоће

у развоју, промене у понашању детета, појачану агресивност према вршњацима, деструктивност, непослушност, анксиозност, депресивност, повлачење, когнитивне проблеме, физиолошке сметње, проблеме са социјализацијом. Рана детекција проблема са насиљем у породици може омогућити да се благовремено предузму мере као би се избегла дуготрајнија изложеност детета насиљу и много теже последице по његово здравље и развој.

У новије време постоји повећано интересовање за процену изложености деце насиљу у породици, али је релативно мало инструмената који на свеобухватан начин могу да идентификују факторе који су повезани са насиљем. Васпитачи у вртићима и други стручњаци који раде са децом би на основу промена у понашању деце могли да детектују симптоме који могу указати на проблеме са насиљем у породици, подстаћи родитеље (мајке) да прекину ћутање и посаветовати их да потраже стручну помоћ и подршку у интересу детета. У овом смислу би било корисно организовати едукације у циљу обуке васпитача за овакве активности.

Веома је важно да проблем деце која су жртве насиља у породици постане друштвено примећен како би се различитим акцијама изашло у сусрет потребама деце. Такве акције могу обухватити: развијање служби за подршку жртвама насиља у породици, укључивање невладиног и привредног сектора, вођење кампања за информисање јавности и подизање свести о штетним ефектима насиља по децу, изградња сигурних кућа, прикупљање новчаних средстава и сл. Све док постоји свест да је насиље у породици „приватна ствар у коју се не треба мешати“ и док су догађаји унутар четири зида обавијени велом ћутања, насиље ће се понављати.

## Литература

- Bret, B., Bzostek, S., (2003) Violence in the Lives of Children. *Cross Currents*, Issue 1, Child Trends DataBank.
- Carlson, B. (2000) Children exposed to intimate partner violence: Research findings and implications for intervention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 1(4), 321–342.
- Cummings, M., Iannotti, R., Zahn-Waxler, C. (1985) Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental Psychology*, 21, 495-507.
- Cummings, M. (1987) Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, 58, 976-984.
- Edleson, J., Ellerton, A., Seagren, E., Kirchberg, S., Schmidt, S., Ambrose, A. (2007) Assessing child exposure to adult domestic violence. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 961-971.

- Fantuzzo, Mohr, (1999) Prevalence and effects of child exposure to domestic violence. *The future of children*, 9(3), 21-32.
- James, M. (1994) Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention, доступно на: <http://www.aifs.gov.au/nch/pubs/issues/issues2/issues2.html#issue>
- Holden, G. (2003) Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(3), 151-161.
- Јањић-Комар, М., Обретковић, М. (1996) *Права детета – права човека*. Београд: Досије и Удружење правника Србије за социјална права.
- Kitzmann, K., Gaylord, N., Holt, A., Kenny, E. (2003) Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339-352.
- Конвенција о правима детета УН.
- Константиновић-Вилић, С. (2000) У: Николић-Ристановић, В. (2000) *Од жртве до затворенице*. Београд: Виктимолошко друштво Србије и ИКСИ.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., Lozano, R. (eds.) (2002) *World Report on Violence and Health*. Geneva: WHO.
- Милосављевић, М., Југовић, Ј. А. (2009) *Изван граница друштва: Савремено друштво и маргиналне групе*. Београд: ФАСПЕР.
- Васиљевић-Продановић, Д. (2011) *Преступници под лупом*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Васиљевић, Д. (2005) Процена проблема у понашању деце предшколског узраста. *Настава и васпитање*, 4-5, 428-435.
- Wikipedia (2011) Доступно на: <http://sr.wikipedia.org/sr/>
- Whitfield, C., Anda, R., Dube, S., Felitti, V. (2003) Violent childhood experiences and the risk of intimate partner violence in adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 166-185.

**Danica Vasiljević – Prodanović, MA**

Faculty for Special Education and Rehabilitation, Belgrad

## EFFECTS OF FAMILY VIOLENCE ON PRESCHOOL CHILDREN

### Abstract

Children exposure to family violence has attracted the increased attention of practitioners and researchers. Family violence is harmful for everybody, especially children exposed to it. It is considered that exposure to violence in one's family is connected to a variety of problems a child might have: increased aggressiveness, emotional and cognitive problems, social maladjustment. Therefore it is necessary to

identify the cases of children exposed to family violence and timely intervene. The factors related to children exposure to family violence cannot be reliably identified according to the existing assessment methods. Kindergartens teachers who work with a child should be able to detect the symptoms implying possible problems with family violence and give child's mother an advice to ask for professional help and support. The paper shows the results of some studies pointing to negative effects on children who are exposed to family violence. The aim of the paper is also to draw the attention of researchers, policy makers, professionals and broader public to dedicate themselves to issues of greatest importance for the development and future of these children.

Key words: family violence, exposure to violence, children at preschool age, behaviour problems.

**М-р Даница Василевич-Проданович** Белград

## ЭФФЕКТЫ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### Резюме

Влияние насилия в семье на детей всё больше привлекает внимание практиков и исследователей. Насилие в семье причиняет вред всем а в особенности детям, которые подвергнуты насилию. Преобладает мнение что насилие в семье взаимосвязано с разными проблемами у ребёнка: повышенная агрессивность, эмоциональные и когнитивные проблемы, социальная неприспособленность. Поэтому очень важно идентифицировать таких детей, которые подвергнуты насилию в семье и вовремя реагировать. Существующими методами оценки нельзя достоверно идентифицировать факторы, которые вызваны насилием в семье. Воспитатели работающие с ребёнком должны быть в состоянии узнать симптомы указывающие на возможные проблемы с насилием в семье и дать совет матери обратиться за профессиональной помощью и поддержкой. В настоящей работе представлены результаты некоторых исследований которые указывают на отрицательные эффекты насилия для детей. Целью настоящей работы является, также, увеличить интерес исследователей, создателей политики, специалистов и широкой общественности к этим вопросам, являющимся важнейшими в развитии и будущем таких детей.

Опорные слова: насилие в семье, дети подвергнутые насилию, дети дошкольного возраста, проблемы в поведении



Др Милан М. Мишковић  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Нови Сад

UDK 37.043.2:159.922.76  
Прегледни чланак  
Примљен: 14. IX 2012.  
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, p. 500–511.

## СОЦИОЛОШКИ КОНТЕКСТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА (I)

### *Сажетак*

*У тексту се разматра уже и шире схватање појма инклузија у образовању, а затим се та појава концептуализује као друштвени покрет против свих облика дискриминације и сегрегације у образовању и друштву. Будући да је деловање сваког друштвеног покрета засновано на одређеним теоријским постулатима, аутор се залаже за конституисање теорије инклузивног образовања као основе за деловање тог покрета. По мишљењу аутора у даљем развоју инклузивног образовања као теорије највише одговара приступ који, поред одређених теза критичке теорије и Кунове теорије научних револуција, садржи идеје Бурдијеове социолошке теорије праксе. Целовит концепт инклузивног као и интеркултурног образовања, може се практично реализовати само у склопу перспективе у оквиру које се културни (смањење предрасуда према „другом и другачијем“) и структурални аспекти (образовне, социјалне, економске и политичке поделе) могу довести у узајамну везу. За теоријско објашњење недељивости културног и структуралног аспекта инклузивног образовања аутор користи Бурдијеове концепте хабитуса и културног капитала у контексту социолошке теорије праксе.*

*Кључне речи: инклузивно образовање, парадигма, Бурдијеова теорија праксе, културни капитал, хабитус*

### 1. Увод

Садашњи приступ инклузивном образовању развијан је више као *ad hoc* практична педагошка акација, без дубљег теоријског утемељења. Дубље теоријске премисе инклузивног образовања и даље остају нејасне, а у приступу тој друштвеној појави преовлађују субјективни, нормативни и прескриптивни елементи.



Инклузивном, као и интеркултурном, образовању недостаје дубље и шире, социолошко, утемељење. Занемаривање друштвеног контекста (локалног и глобалног) инклузивног образовања у свим његовим димензијама (историјској, економској, политичкој, културној и др.) оставља овај друштвени феномен у уској перспективи, одвојено од ширих могућности за деловање. Друштвени и теоријски изазови инклузивном образовању не произлазе само из чињенице што су у школама и другим образовним институцијама присутна деца с тешкоћама у развоју, деца која раде, деца са улице, деца из удаљених крајева и из номадских популација, деца из језичких, етничких или религијских мањина и деца из других подручја или група које су у неповољном положају или су маргинализована. Ове врсте изазова више произилазе из чињенице што су породични живот и поље образовања, нераскидиво везани за најопштија питања друштвене и културне репродукције. Образовне институције, пре свега школа, представљају поље у којем се друштво континуирано репродукује у својој културној, политичкој и економској димензији (Bourdieu, 1986.; Bourdieu i Passeron, 1977).

Моја је теза да постоје дубљи друштвено-културни механизми који одређују образовни успех и који делују у друштву, породици и школи, чије деловање није очигледно, већ прикривено, тако да их ни сами актери нису свесни, а њихово присуство и деловање у друштву схвата се здраво за готово. Дакле, поред нормативних момената, широке разноликости интереса, способности и потреба сваког детета, као и друштвено-културних специфичности деце из маргинализованих група, широке разноликости њиховог физичког, интелектуалног, језичког, социјалног, емоционалног и другог стања, потребно је узети у обзир и друштвене механизме одговорне за њихову структуралну (економску, политичку и културну) субординацију у друштву. На овај начин се интердисциплинарно приступа инклузивном образовању укључујући теорије и парадигме из друштвених наука.

Сумирајући резултате проучавања већег броја аутора, Х. Церић је дошао до сазнања да „инклузивно образовање представља једну контроверзну идеју која се истовремено односи како на друштвене и образовне вредности, тако и на поимање индивидуалних вредности“ (Церић, 2008:49). Упитност идеје о инклузивном образовању је, као што каже Церић, утолико већа што се она одређује с различитих, често и супротних, становишта. О инклузивном образовању се говори као о концепту, покрету, теорији, филозофији, процесу, образовној пракси, образовној политици итд.

## **2. Како дефинисати инклузију у образовању?**

*Шире* схватање инклузије потиче из литературе о грађанској демократији и законодавној власти. У том смислу о инклузији се данас најчешће говори када се та појава повезује са процесима развоја демократије у друштву и у образовању. То је „процес којим се обезбеђује да свака особа, без обзира на искуства и услове живота, може остварити своје потенцијале у животу ... Инклузивно друштво ка-

раактеришу смањење неједнакости, равнотежа између права и обавеза појединца и повећање социјалне кохезије“ (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002).

У ширем смислу схваћена, инклузија укључује односе на релацији индивидуа – друштво и обрнуто, услед чега се она може именовати као *социјална инклузија*. У том смислу, П. Донели и Џ. Коукли (P. Donnelly and J. Coakley, 2001), наводе три међусобно повезане димензије социјалне инклузије:

- *просторну*: социјална инклузија као блиска социјална и економска удаљеност;
- *међуперсоналну-личну*: социјална инклузија као осећај припадања и прихватања; реципрочност и позитивне интеракције; бити цењен, имати корисне друштвене улоге; учествовање; и
- *функционалну*: социјална инклузија као повећање могућности, способности, компетенција.

Када се свака од наведених димензија социјалне инклузије разматра у контексту васпитно-образовног процеса, онда се мисли на инклузију у *ужем* смислу, односно на инклузивно образовање. Према томе, образовна инклузија је само један аспект социјалне инклузије. Још уже схватање инклузије присутно је у оним дефиницијама у којим се она своди на васпитање и образовање деце са посебним потребама.

У истраживачком пројекту Центра за евалуацију, тестирања и истраживања у Београду, инклузивно образовање је дефинисано као „образовни систем који је отворен за *сву* децу, а пре свега за ону која су, због свог маргинализованог друштвеног положаја или искључена из система образовања или им тај систем не пружа адекватну подршку као што су деца са сметњама у развоју, деца која припадају различитим националним мањинама (пре свега ромска деца), избегла и расељена деца, деца без родитељског старања и деца из социјално угрожених породица“ (Центар за евалуацију, тестирања и истраживања, 2006:5).

У настојању да повеже уже и шире схватање инклузије, С. Стабс (S. Stubbs, 1998) образовну инклузију одређује као стратегију чији је крајњи циљ унапређење инклузивног друштва у коме сва деца и одрасли, без обзира на пол, узраст, способности које поседују, етничку и верску припадност, сексуално опредељење, потешкоће које имају због болести (нпр. HIV статус) и друго, у њему учествују и дају свој допринос. Овако схваћено друштво не подразумева потпуну једнакост, него да сви, без обзира на наведене различитости, имају једнако право и могућност да припадају друштву и да учествују у економским, социјалним, политичким и културним активностима, односно да се образују у складу са својим способностима. На овај начин схваћена „једнакост“ представља допринос искорењивању сваког облика сегрегације, подвајања, социјалне и просторне изопштености и дискриминације.

Наведене циљеве и карактеристике инклузивног друштва које наводи Стабс, по мом мишљењу, могуће је реализовати ако инклузију схватимо као *друштвени покрет* који се залаже за образовни систем који је отворен за *сву* децу,

препознаје маргинализацију као друштвени проблем и делује против искључености све већег броја особа из партиципације у економском, социјалном, политичком и културном животу друштва. Инклузија не подразумева само укључивање деце са посебним потребама у редован образовни систем, већ је то покрет који захтева прилагођавање дечијих вртића и школа свој деци, са и без тешкоћа у развоју, као и максималну активност свих учесника васпитно-образовног процеса.

Квалитетно, отворено и правично образовање за сву децу и одрасле, без обзира на њихове различитости, као и успех покрета у деловању за партиципацију свих припадника друштва у његовом економском, социјалном, политичком и културном животу има утолико веће шансе за успешан исход, уколико су у широко прихваћеној општедруштвеној визији покрета садржане карактеристике отвореног и комплексног друштва, укључујући и демократске потенцијале који се испољавају кроз постојање и деловање релативно развијеног цивилног друштва. Инклузија схваћена као друштвени покрет није усмерена само на деловање у пољу школства и образовања, него и на реструктурирацију друштва, стално ширење слободе, демократије и људских права. Саме реформе образовног система не могу довести до суштинских промена у друштву у смислу унапређења квалитета људског живота, свих људи, деце, младих, одраслих и старих, жена и мушкараца. Суштина проблема је у основним претпоставкама на којима почивају модерна индустријска друштва и цивилизација, а оне се не могу непосредно мењати променама у образовању. Такве промене су могуће под утицајем друштвених покрета у које је укључен велики број појединаца и група. Акција друштвених покрета, наравно, не може се ни замислити без деловања основних друштвених институција и организација.

### **3. Проблем приступа у конституисању теорије инклузивног образовања**

Инклузији као друштвеном покрету потребна је инспиративна и више-димензионална теорија инклузивног образовања. Такву теорију сачињавали би општи искуствени ставови о инклузивном образовању, помоћу којих би она могла да сређује искуствене податке, објашњавала искуствене појаве и усмеравала даља истраживања у овој области. У оквиру такве теорије, схваћене као идејни пројекат праксе, све појаве са којима је инклузија повезана биле би видљиве у оквиру целине друштвеног живота, а не одвојене једна од друге, као у свакодневном искуству.

До инклузије као теорије мора се ићи мишљењем које се ослања на искуствене чињенице о осуђењем животним шансама деце и омладине, али мишљењем које иде даље од сировог емпиризма и чињенице доводи до појма. Јер, „данашњи позитивистички појам науке – историјски посматрано – јесте *остатак појма*“ (Huserl, 1991:17). Неопходно је прожимање емпиријског и теоријског нивоа анализе, кретање на реалном тлу, али и теоријски узлет ка још непостојећем, а могућем.

Будући да је структура теорије инклузивног образовања (појмови, теореме и постулати) недовршена, задржаћу се на проблему приступа који је, по мом мишљењу, најпримеренији конституисању инклузивног образовања као теорије. У том смислу Х. Церић тврди да даљем развоју инклузивног образовања највише одговара *приступ конструктивизма* као савремене филозофије одгоја/образовања (навед. према Церић, 2008: 52).

Мишљења сам да конструктивизам под утицајем етнометодологије и социјалне психологије у оквиру интерпретативне друштвене теорије, представља јако субјективистичко становиште, када полази од постулата: друштвена стварност је социјални конструкт људи који у њој живе, делују и размишљају. Свој став према друштвеном конструктивизму ћу поткрепити мишљењем неколико социолога који критички размишљају о овој теоријској оријентацији.

Узимајући за циљ да покажу како субјективно настаје друштвена стварност, социолози С. Вулгар и Д. Получ (S. Woolgar and D. Pawluch), кажу да теоретичари друштвеног конструктивизма „селективно посматрају извесна обележја као објективна, а нека друга као конструисана или обликована“ (према Гиденс, 2003: 107). Неки социолози сматрају да друштвени конструктивизам, такође није вољан да прихвати шире друштвене силе које снажно утичу на значајне појаве у друштву. На пример, док стварност може бити конструисано продужавање трајања здраворазумских веровања, сама та веровања могу бити изазвана постојећим друштвеним чиниоцем као што је капитализам. Један од недостатака друштвеног конструктивизма је и у томе што „уместо да претпоставе да друштвена стварност објективно постоји, теоретичари друштвеног конструктивизма настоје да документују и анализирају процесе кроз које се друштвена стварност обликује, тако да конструкција онда служи да би потврдила свој статус друштвене реалности“ (према Гиденс, 2003: 107).

За конституисање теорије инклузивног образовања и његово социолошко утемељење, уместо друштвеног конструктивизма, повољнији је *приступ социолошке теорије праксе*, која представља теоријски допринос француског социолога П. Бурдијеа (P. Bourdieu) савременој друштвеној науци. Своју теоријску позицију Бурдије именује као конструктивистички структурализам или структуралистички конструктивизам. „Термином структурализам или структуралистички желим да кажем да у самом друштвеном свету, а не искључиво у симболичким системима, језику, митологији итд., постоје објективне структуре, независне од свести и воље друштвених актера, које су способне да усмере или спутају њихово деловање или њихове представе. Термином конструктивизам желим да кажем да постоји друштвена генеза, са једне стране образаца опажања, размишљања и деловања који сачињавају оно што ја називам *хабитус*, и са друге стране друштвених структура, нарочито онога што називам *пољем* и групама, а посебно онога што се обично назива друштвеним класама“ (Бурдије, 1998: 143).

Теоријско дело Пјера Бурдијеа представља покушај да се превазиђу супротности и антиномије којима су од свога постанка оптерећене друштвене науке. То су опозиције и антиномије типа: индивидуа наспрам друштва, акција на-

спрам структуре, слобода наспрам нужности, субјективизам наспрам објективизма, и слично.

Изворе плодних идеја за конституисање теорије инклузивног образовања могуће је наћи у критичкој теорији друштва, нарочито у сегменту у којем се сагледава однос друштва и појединца и *vice versa*. Основни став представника критичке теорије јесте да је однос друштва и појединца увек историјски одређен и да у великој мери утиче на динамику друштвене целине. Најважнији зајкључак који се извлачи из међузависности појединца и друштва јесте „да човек као индивидуа може доћи к себи само у једном праведном, човечном друштву“ (према Милић, 1969: 113). У основи критичке теорије друштва је еманципаторски интерес који усмерава друштвено деловање према укидању принудне и разарајуће надмоћи друштва над појединцем и односа неједнакости у друштву. Своју критичку теорију Ј. Хабермас (J. Habermas) гради у служби еманципаторског интереса, и иде даље од откривања идеолошких заблуда, ка критичкој пракси. Његова теорија претпоставља јединство теорије и праксе и стога се сама јавља као рефлексивни елемент друштвене праксе (Хабермас, 1975: 222).

Еманципаторски интерес претпоставља једнакост права и дужности свих чланова друштва, укидање свих облика дискриминације и сегрегације, борбу против предрасуда, стално проширење граница толеранције и формирање позитивних ставова према особама које су „другачије“. Зато се захтев за инклузивним образовањем, који има изражену еманципаторску димензију, може посматрати кроз призму критичке теорије друштва. Критичка теорија нас чува и од опасности да теоријске појмове редукујемо на описне. На пример, деца из социјално нестимулативних средина (ромска, сиромашна, сеоска, избегла, расељена), деца са сметњама у развоју, налазе се у стању отуђења, а то није само лична нелагода, него је и структурални проблем друштва, који се не може разумети само као психолошки проблем појединца.

Даљем развоју теорије инклузивног образовања одговара и приступ који садржи одређене тезе Кунове (Т. Kuhn) теорије научних револуција. Кунове тезе су корисна критика позитивистички распрострањеног гледишта о потпуно континуираном развоју наука. У својој познатој студији *Структура научних револуција*, Кун је онтолошко-епистемолошка и теоријско-методолошка схватања на којима се заснива неки научни правац или сасвим одређена наука, ако су она у њој општеприхваћена, назвао „парадигмом“.

Термин “парадигма” Кун је употребио у два различита смисла, од којих је први назвао социолошким. Кун каже да термин “парадигма”, “с једне стране, означава читаву констелацију уверења, вредности, техника и тако даље, које деле чланови једне дате заједнице, а с друге денотира једну врсту елемената у тој констелацији, она конкретна решења загонетки која, употребљена као модели или као примери, могу да замене експлицитна правила као основу за решење преосталих загонетки нормалне науке” (Кун 1974: 239).

Док се истраживања у једној науци крећу у оквирима „парадигме“, Кун је сматра „нормалном“, а замену једне парадигме другом тумачи као научну рево-

луцију. До замене једне парадигме другом на подручју једне науке долази онда када та наука постане „зрела“. Зрелу (нормалну) науку одређује једна доминирајућа парадигма у којој научници раде на акумулацији знања и проширивању владајуће парадигме. Када се временом у том раду појаве тешкоће које се не могу објаснити у оквиру доминирајуће парадигме, долази до кризе науке. Криза се разрешава научном револуцијом којом се успоставља нова парадигма.

#### 4. Медицинско-психолошка парадигма

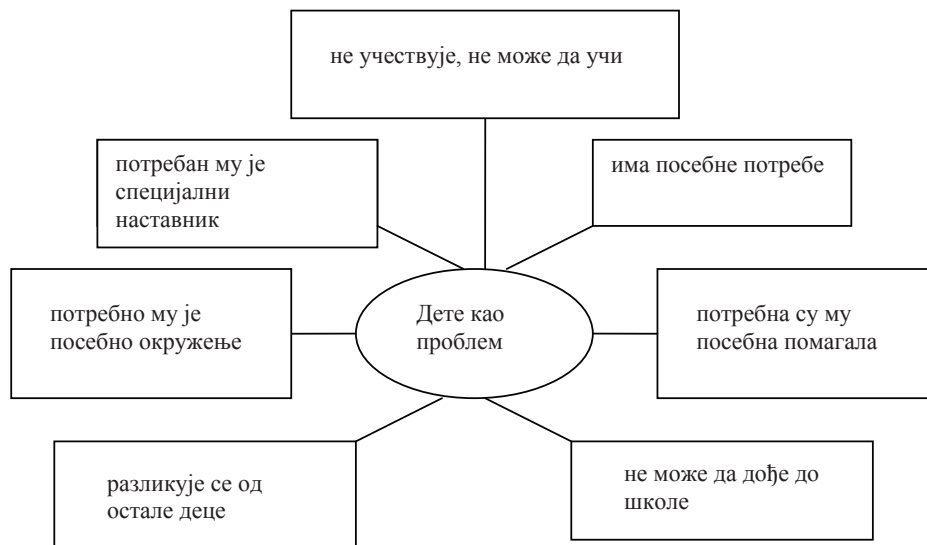
На подручју образовања медицинско-психолошка парадигма је била доминантна од 50-их до краја 80-их година 20-ог века. Ослањајући се на разматрања К. Кларк, А. Дисона и А. Милварда (С. Clark), А. Дисона (Dyson) и А. Милварда (A. Millward), њене основне карактеристике Х. Церић (2008:55) види у следећем:

- изразито позитивистички поглед на свет, према којем су разлике међу ученицима схватане као објективно 'стварне' и пријемчиве за испитивање помоћу метода природних наука;
- заинтересованост за оне разлике које су се испољавале у форми дефицита и потешкоћа и које су се у великој мери разумевале преко медицинских дисциплина и развојне психологије; и
- изразито функционалистички поглед на специјално образовање као рационалан одговор на уочене потешкоће и дефиците, развијен на основу научних истраживања и понуђених научно проверених интервенција које воде до оздрављења или побољшања.

У фокусу медицинско-психолошке парадигме је оштећење, а не особа. Дете са развојним потешкоћама је схваћено као проблем, услед чега је у оквиру интегративног образовања потребно организовати редовне и специјалне школе. Смештањем у специјалне школе, деца са развојним тешкоћама се већ од раног детињства одвајају од породице, искључују из локалне заједнице и отуђују од друштва. Социјалне интеракције у тим институцијама ограничене су само на релацију дете - стручно особље и усмерене на оздрављење. Посматрано из угла критичке теорије друштва, отуђење и сегрегација ученика у различите категорије се не укидају, а школски циљеви имају предност над животним циљевима.

Са позиција медицинско-психолошке парадигме појмови инклузије и интеграције најчешће су схваћени као синоними. Међутим, као што каже М. Кавклер (2004), појам интеграције се односи на „придодавање“ детета образовном систему, што имплицира да с њим нешто није у реду, да је дете проблем и да га треба мењати, прилагодити га датом образовном систему. Исти аутор је мишљења да проблем није термилошке природе, већ је у питању промена концепта схватања деце с посебним развојним потребама.

У оквиру концепта интеграције јавља се интегративно образовање чије се карактеристике јасно уочавају из слике 1.



Слика 1. Интегративно образовање (EENET, 1998, IDDC семинар о инклузивном образовању, Агра Индија).

Крајем 80-их година 20-ог века јављају се другачија схватања посебних потреба деце и ученика. Тај период би се са аспекта Кунове теорије научних револуција могао означити као време зреле науке. Међутим, новија сазнања у вези са индивидуалним разликама деце и ученика, као што су, нпр. вишеструка интелигенција према Х. Гарднеру (H. Gardner), когнитивни стилови према Р. Стернбергу (R.J. Sternberg), конструктивизам, динамичка процена интелигенције и сл., и теоријска разматрања о карактеру њихових посебних потреба, нису могла бити решена са позиција медицинско-психолошке парадигме. Зато је отворен проблем замене медицинско-психолошке парадигме пост-позитивистичком парадигмом<sup>1</sup>, која би омогућила редефинисање или напуштање старих и укључивање у научно-теоријски фонд нових сазнања о развојним потребама деце и ученика.

## 5. Пост-позитивистичка парадигма

У оквиру пост-позитивистичке парадигме јавља се *социјални модел* према којем тешкоће у учењу настају у интеракцији између детета и социјалног контекста, чију структуру чине људи, политике, институције, културе и социоекономски услови који утичу на квалитет живота. Сумирајући мишљења већег

<sup>1</sup> Позивајући се на мишљење Кларка, Дисона и Милварда, Х. Церић (2008: 56) ову парадигму именује као пост-позитивистичку зато што настаје после (и насупрот) изразито позитивистички оријентисане медицинско-психолошке парадигми, која је користила методологију природних наука у 'мерењу' индивидуалних разлика деце односно ученика.



броја аутора, К. Кларк, А. Дисон и А. Милвард, истичу да се социјални процеси односе на:

- употребу друштвених дискурса на основу којих се конструишу концепти и категорије потреба;
- функционисање друштвених институција (школе или образовни системи у целини) које генеришу неуспех и развијају мере за третирање посебних потреба као начин за превазилажење неуспеха;
- структуралне социјалне и социо-економске процесе који доприносе да се неке групе систематски постављају у неповољан положај и маргинализују (према Церић, 2008: 56).

Уместо концепта интеграције, овде се нуди појам инклузије односно уже свхаћено инклузивног образовања који суштину проблема не види у детету односно у ученику, већ у образовном систему (Слика 2).



**Слика 2.** Инклузивно образовање (EENET, 1998, IDDC семинар о инклузивном образовању, Агра Индија).

Инклузивно образовање захтева промену социјалног контекста и ставова учесника у васпитно-образовном раду у вези са начином задовољавања потреба деце, отклањање свих баријера које онемогућавају развој потенцијала сваког детета. Узимајући у обзир дететове индивидуалне потребе, партнерство са родитељима и другим субјектима из ужег и ширег друштвеног окружења, као и активну улогу наставника, инклузија захтева мењање школе, уже и шире друштвене средине. Као што наглашава Милс (S.Miles), разлика између образовне интеграције



и инклузије је у томе што интеграција подразумева „ићи у школу“, док се инклузија односи на „учествовати у школи“ (Miles, 2000).

У основи социјалног модела је жеља за обраћањем „целој“ личности, а не само њеним когнитивним потенцијалима. То је модел који захтева комплементарност когнитивног и афективног учења, интелекта и маште, анализе и интуиције. Овакво усмерење у пракси може допринети великом броју различитих иновација у раду са децом, укључујући рад у малим групама како би се подстакла комуникација, кооперација, вештина преговарања и доношења одлука; затим, играње улога, односно симулација активности како би се подстакло истраживање тачке гледишта „другог“; а у најновије време коришћење „вођене фантазије“ и визуелизације да би се активирало креативно мишљење и подстакао развој вештине решавања проблема (Кораћ, 1993: 9).

Идеје социјалног модела у раду са децом треба да буду операционализоване кроз уравнотежене програмске садржаје усмерене ка детету, који би подстицали креативно учење, допуштали различита културна искуства, који се не би обраћали само сазнајној страни дететове личности, већ стварању свести о различитим животним процесима и узајамној повезаности човека и његове околине. Усмереност ка детету значи, такође, интегрисање дететовог целовитог претходног, посебно породичног, искуства у образовне садржаје, зато што то позитивно мотивационо делује на даље учење. Ово истовремено значи да родитељи и васпитачи морају тесно сарађивати.

Процес учења код деце по својој природи је глобалан/холистичан, јер у ситуацији учења дете укључује све своје когнитивне, физичке и емоционалне потенцијале, комуницира језиком, али и изразима лица, гестовима и изражава се игром и глумом. У том процесу сви потенцијали дететове личности ступају у интеракцију и развијају се. У ситуацији учења потребно је уважавати индивидуалне разлике, зато што сва деца не напредују у развоју вештина и знања истим темпом. Социјални модел претпоставља нови концепт детињства „као облик *праксе* у свакодневном животу детета, односно скуп ставова, односа и активности у оквиру којих се конституишу ране године људског живота ... У приступу детињству као пракси дете се схвата као субјект – ’стратешки актер’ у активном односу према свом живљеном окружењу“ (Томановић, 2004: 40).

У складу са Куновим схватањем парадигме, садашње стање на подручју образовања могло би се именовати као прелазни период у којем постоји „криза нових сазнања о индивидуалним разликама ученика“ (Церић, 2008: 59). Успостављање „нормалне науке“, у смислу Куновог схватања научних револуција, претпоставља да пост-позитивистичка парадигма успешно издржи сва искушења на путу ка „врху тог леденог брега“. Када (и уколико) пост-позитивистичка парадигма у решавања проблема на подручју образовања постане доминирајућа, створиће се неопходни услови за конституисање теорије инклузивног образовања.

**Напомена:** други, завршни део текста са литературом, у следећем броју.

**Dr Milan M. Mišković**  
Preschool Teacher Training College  
Novi Sad

## SOCIOLOGICAL CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

### Abstract

The text considers broader and narrower sense of the notion of inclusion in education; after that, the phenomenon is conceptualized as a social movement against all forms of discrimination and segregation in education and society. Having in mind that the activity of any social movement is grounded on certain theoretical postulates, the author advocates for constituting of a theory of inclusive education as a basis for the field of activity of the movement. According to author's opinion, the best approach within further development of inclusive education as a theory seems to be the one that, apart from certain theses of critical theory and Kuhn's theory of scientific revolutions, involves the ideas of Bourdieu's sociology of practice. A comprehensive concept of both inclusive and intercultural education can be realized in practice only within the perspective in which cultural (the decrease of the prejudices towards "other" and "different") and structural aspects (education, social, economic and political differences) can be brought into mutual relation. The author relies on Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital in the context of sociological theory of practice in order to provide theoretical explanation of indivisibility of cultural and structural aspect of inclusive education.

Key words: inclusive education, paradigm, Bourdieu's theory of practice, cultural capital, habitus.

**Д-р Милан М. Мишкович**, Новый Сад

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Резюме

В настоящей работе автор рассматривает более узкие и более широкие понимания понятия инклюзии в образовании, а затем это явление представляет как общественное движение против всех видов дискриминации и сегрегации в образовании и в обществе. Имея в виду то что деятельность любого общественного движения опирается на определённые теоретические предположения, автор заступает за формирование теории инклюзивного образования как основы для действия такого движения. По мнению автора в дальнейшем развитии инклюзив-

ного образования как теории больше всего соответствует подход который, кроме определённых тезисов критической теории и теории научных революций Куна, содержит и идеи социологической теории практики Бурдия. Общий, целостный концепт инклюзивного как и интеркультурного образования, можно практически реализовать только в рамках перспективы в; рамках которой культурный / уменьшение прдрасудков к “другим”/ и структураль ные аспекты /образовательные, социальные, экономические и политические разделения/ можно привести в взаимосвязь. Для теоретического объяснения нераздельности культурного и структурального аспектов инклюзивного образования автор использует концепты габитуса и культурного капитала в контексте социологической теории практики Бурдия.

Опорные слова: инклюзивное образование, образец, теория практики Бурдия, культурный капитал, габитус

Арон Ковач

Западни Универзитет – Темишвар

Reinhard Koselleck Факултет Историјских концепата

UDK 373.3.4/:316.7(497.113)''1967/1914''

Прегледни чланак

Примљен: 6. VIII 2012.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, p. 512–528.

## МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТ ИЛИ АСИМИЛАЦИЈА? ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ У БАНАТУ ИЗМЕЂУ 1867-1914. ГОДИНЕ

*Резиме*

*Текст посматра основно образовање у Банату између 1867-1914. године из угла образовне политике Мађарске краљевине, која је била обележена трансформацијама, модернизацијом, али и растућим националистичким покретима, који су били изазови за тадашње званичне образовања (министар Етвеш Јозеф и др.). Посебна пажња поклања се питању помирења између државних и националних интереса у вишенационалној држави, затим питању наставног језика, улози државног језика и матерњих, питању политике асимилације или стварању етичке лојалности и др. Пажња се фокусира на национално образовање у Банату, где је суживот четири народа - Мађара, Румуна, Немаца и Срба крајем XIX и почетком XX века. Циљ је да се размотри како је утемељена јавна школска мрежа у окрузима Arad (Арад), Krassó-Szörény (Караиш-Северин), Temes (Темеш) и Torontál (Торонтал), каква је била реакција појединих институција на системске промене, у правном оквиру, и која је национална стратегија изабрана од 1890. године, поводом растуће политике асимилације.*

*Кључне речи: основно образовање, асимилација, мултикултуралност*

Образовна политика Мађарске Краљевине и промене које су се десиле између 1867-1914. утврђиване су на неколико начина. Тадашња друштвена трансформација, модернизација, као и растући националистички покрети, били су главни изазови за питања, која су себи постављали Eötvös József (Етвеш Јожеф) и његови наследници. Како да помире државу и национални интерес? На којем језику да тече настава? Која је улога државног језика, а која матерњег језика? Ко

ће финансирати национално образовање и која су њихова очекивања од образовног система? Политика асимилације или стварање етничке лојалности? Била су то важна питања, која су се постављала испред образовне политике, у раздобљу између 1867-1914.

Најбољи резултати су се очекивали у мултиетничким срединама. Зато предмет мог рада обухвата Национално образовање у Баната, где је суживот четири народа - Мађара, Румуна, Немаца и Срба - био на сцени крајем XIX и почетком XX века. Циљ мог истраживања је да размотрим како је утемељена јавна школска мрежа у окрузима Arad (Арад), Kraszó-Szörény (Караш-Северин), Temes (Темиш) и Torontál (Торонтал), каква је била реакција појединих институција на системске промене, у правном оквиру, и која је национална стратегија изабрана од 1890. године, поводом растуће политике асимилације. Није ми намера откривање монографије, већ да скренем пажњу на неке изненађујуће трендове.

По мом истраживању, нову еру у образовању најавио је други министарски мандат Еötvös Јózсеф-а. Више него икада он улаже напор у стварање модерног система образовања. У Закону из 1868 – акт о Јавном образовању – који је усвојен 15. децембра 1868. године XXXVIII. ТЦ, постаје јединствен и у Европи по својој врсти, захваљујући либерализму и Еötvös постаје први министар који је увео обавезно основно образовање људи на овом континенту.<sup>1</sup>

Када је Eötvös 1867. по други пут прихватио функцију министра за религију и образовање, његов задатак није био нимало лак. У преображају државног система, почело је да предњачи питање државног образовања, за које је било неопходно: сасвим нови концепт едукативног развоја с којим би се практично дотад непостојећи народни школски систем организовао, успостављање инспектората и да се утврди каква ће бити улога Цркве, која је до тада држала монопол у образовању. Наравно, већ и у тим почецима оснивања државног система, откривене су Eötvös-ове идеје, као што су – државна структура, мањинска политика и образовна политика – идеје које се спомињу у неким његовим делима, и упркос томе што су биле у складу са европским либералним идејама, нису нашле одјека у Мађарској, нити на територијама немачког говорног подручја.<sup>2</sup>

У XX веку, аналитичар Fenyő István (Фење Иштван), под утицајем тадашњег доминантног државног идеала, из једног од Eötvös главних радова, резимирао је своје политичке идеје у четири главне тачке: напредовање без револуције, без жртава или штета јака држава и индивидуална слобода, једнаке могућности и субверзија приватне својине без демонтаже, као и решења за етничка питања која не нарушавају јединство у држави.<sup>3</sup>

По некој логици, замислимо да су централизоване државе у тренутку опасности слабије, можемо рећи и да су локалне власти ослабљене ако добију локалну аутономију. Зато је Eötvös, желео да спречи немире изазване националним осећањима, па чак и оне које подстићу револуционарни покрети. Зарад давања

---

<sup>1</sup> Pukánszky-Németh

<sup>2</sup> Fenyő 2002. 1466-1468.

<sup>3</sup> Fenyő 2002. 1466.

највећих могућности за проширење свим националним мањинама, као и због очувања мира, било је потребно оснивање новог образовног система.<sup>4</sup>

Законом је регулисан школски систем и подељен на четири степена образовања, и то следећа: основне народне школе (за ниже разреде), више народне школе (за више разреде), грађанске школе и учитељске. Ту спадају још, као средњи степен, Гимназије, Реалне школе, и, донекле, Теолошке школе, Правни факултети и Универзитети, али на ове последње није се односио Eötvös-ев-Закон. Школе су имале правни статус у оквиру које су могле да одреде хоће ли бити јавне или приватне школе. Ту одлуку су доносили одржаваоци школа, па према њиховим опредељењима школе су могле бити религијске (црквене), удружене, народне, државне или приватне.<sup>5</sup>

Као што смо видели у горе наведеном, по закону је постало обавезно основно школско образовање деце од 6-15 година старости. Деца од 6-12 имала су свакодневну обавезу да похађају школу, док старија деца, тачније од 12-15, само викендом, у такозваној “*понављачкој*” школи. Да би се то постигло, постало је неопходно да се, поред дотадашњих основних црквених школа, организују и мреже народних основних школа на локалном и државном нивоу.<sup>6</sup>

Нови систем био је заснован на темељу црквене народне школе. Цркве су наставиле свој педагошки рад у местима где су имале вернике. Законом је донета наредба да се оснују школе на општинском нивоу и у оним местима где раније није постојала школа, као и омогућавање верским мањинама слушање наставе по њиховом убеђењу, само ако имају најмање 30-оро школски стасале деце. Уколико се пријави мањи број деце од наведеног, и тада су већинске црквене народне школе, поред своје религије, морале да обезбеде одговарајућу верску наставу у образовању ученика верских мањина. Успостављање јавне државне школе било је последње решење, и то само у случају ако ни Црква ни заједница није била у стању да створи народну основну школу.<sup>7</sup> За одржавање школа, држава је законом наметнула порез од 5%. Тај приход су црквени чланови (одборници) могли, према свом нахођењу, да понуде и својим црквеним школама, обезбеђујући тиме покриће трошкова њиховог одржавања.<sup>8</sup>

Чак је и на почетку наше ере распрострањеност народних школа била далеко испод потребног нивоа предвиђеног законом. Тако је у Мађарској на 23,92

<sup>4</sup> Fenyő 2002. 1463; видети више из политичког система Аустро-Угарске, као и из књига о теоријама федерализма и национализма: Neumann, Victor: *Federalism și naționalism. O perspectivă comparativă asupra teoriilor politice din Austro-Ungaria la 1900.* In.: u.ő: *Ideologie și fantamagorie. Perspectiva comparativă asupra istoriei gândirii politice în Europa Est-Centrală.* Polirom, Iași, 2001. pp.68-102; Neumann, Victor: *Federalism and Nationalism in Austria-Hungary: Aurel C. Popovici's Theory.* In.: u.ő: *Essays on Romanian Intellectual History.* (ford.: Neumann, Simona) Editura Universității de Vest, Timișoara, 2008. pp. 71-114.

<sup>5</sup> 1868/XXXVIII. 6-18 §

<sup>6</sup> 1868/XXXVIII. 1, 48 §

<sup>7</sup> 1868/XXXVIII. 43, 44, 45 §

<sup>8</sup> 1868/XXXVIII. 11, 35, 41 §

км<sup>2</sup>, а у Ердељу (Erdély) на 19,04 км<sup>2</sup> била основана само једна народна школа. Приближно ова стопа јавља се и у Арадском (Arad) округу на 26,76км<sup>2</sup>/школа, као и у Темишком (Temes) округу на 24,16 км<sup>2</sup>/школа. Док се у Торонталском (Tórontál) округу ова стопа мења и тако на 43,24км<sup>2</sup>/школа, као и у Карашко –Северинском (Kassó-Szörény) округу на 43,24км<sup>2</sup>/школа. Мање-веће разлике су у Ердељу, Араду и Темишу, док су Торонтал и Караш-Северин далеко испод тог нивоа.<sup>9</sup>

У школској години из 1911/1912. распрострањеност народних школа постигла је значајан напредак. У поређењу са претходно наведеним стањем смањило се тај однос, па је тако Арадски округ сада на 18,92 км<sup>2</sup> имао једну школу, Темишки округ на 19,17 км<sup>2</sup>, Торонталски округ на 27,58 км<sup>2</sup>, Карашко-Северински округ на 27,21 км<sup>2</sup>. Те мере указују да се постигао пораст народних школа; наведени напредак изражен је у процентима, тако Арадски округ напредује 41% посто, Темишки округ 26%, Торонталски округ 57%, Карашко-Северински округ 47%.<sup>10</sup>

Узимајући у обзир изражену стопу распрострањености народних школа, можемо приказати и приступачност појединих институција. Они су важни фактори, али нису једини индикатори, јер за квалитет образовања веома је значајан показатељ не само број деце по једном наставнику, већ и број ученика који су заиста похађали школу. По томе можемо видети да је у периоду који разматрамо, у Мађарској на једног учитеља било уписано 135 школско обавезне деце, а заправо их је само 70-оро редовно похађало, док у Ердељу од 104 школско обавезне деце, само 44-оро похађало у 1869/1870. школској години. У табели су наведене пропорције неких банатских округа, из 1870/1871. школске године<sup>11</sup>:

	Број уписаних ученика по једном учитељу	Право стање ученика по једном учитељу
Арадски округ	191,54	64,01
Карашко-Северински округ	139,23	48,88
Торонталски округ	242,17	113,41
Темишки округ	105,19	77,37

*1. табела: показује број уписаних ученика по једном учитељу, и право стање ученика који су заиста похађали школу у Банату. Извор: MSÉ*

R 1872. 482-483.

Оно што нам приказана табела говори, јесте право стање односа учитељ/ученик, и да наведени окрузи нису испоштовали законски минимум од 80 уче-

<sup>9</sup> Eötvös 1976. 431-432; MSÉ R 1872. 482-483.

<sup>10</sup> MSÉ Ú 1912. 368-369.

<sup>11</sup> Ови се подаци односе на Мађарску и Ердељ: Eötvös 1976. 432-433.

ника по учитељу, осим у Торонталском округу. Ови подаци се не смеју игнорисати ни приликом тумачења следећих резултата наведених стопа ученика, који су похађали школу у 1871. години. По тим подацима Арадски округ укупно има 33,43% школско обавезне деце, Карашко-Северински округ 35,11%, Торонталски округ 46,83% школско обавезне деце. Једини изузетак, у том погледу, јесте Темишки округ са својих 73.55% стопа.

На парламентарном заседању Eötvös је у свом излагању скренуо пажњу на наведене податке, поготову на резултате великих градова где доминирају веома лоши услови: у Араду, од 7071 обавезних ученика, само је 2157 ученика редовно ишло у школу, што значи да је само 30,50% посто ученика похађало наставу. У Темишвару је, од 6099, 2535 школараца ишло у школу, што значи да је 41% похађао наставу.<sup>12</sup>

Горе наведено стање се релативно нормализовало у односу на деведесете године XIX века, што је допринело да школске 1899/1900. године све административне јединице достигну стопу похађања од 80%, осим у Арадском и Карашко-Северинском округу. Тај резултат се није променио све до Првог светског рата.<sup>13</sup>

Victor Ţircovnicu покренуо је питање да поменуте статистике, и надаље, не дају податке каква је била редовност тих уписаних ученика. Јер у сеоским школама готово је немогуће било реализовати целу школску годину, пошто су сељачке породице – без обзира на економску ситуацију – у пољопривредним радовима рачунали на дечју помоћ, због тога се и школска година редовно завршавала пре званичног датума. А сиромашне породице – због ситуације у којој су се налазиле – за непоштовање својих обавеза према школовању нису кажњаване чак ни од стране сеоских судија, што значајно нарушава веродостојност неких података.<sup>14</sup>

Eötvös је истакао у свом Парламентарном излагању, да се основно опште образовање не може извршити, како због мањка простора тако и због мањка постојећих учитеља. Ако узмемо у обзир строгоћу законских одредби, да на једног наставника долази 80-оро ученика, а знамо да у учионицу могу да стану највише 60-оро ученика, тада добијамо следеће податке о Банатском округу из 1870/71. школске године.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> 1868/XXXVIII. 34 §; Eötvös 1976. 436.

<sup>13</sup> У 1899/1900. школској години Арадски округ има: 66,58%, град Арад: 81,27%, Карашко-Северински округ: 66,32%, Темишком округу 85,61%, Темишвар 106,88%, Вршац 99,52%, Торонталском округу: 83,81%, Панчеву 96,95% посто уписаних ученика. (MSÉ Ű 1900. 326) Нажалост, ови подаци су доступни само до 1903/1904, јер књиге о статистици у наредним годинама не говоре о школско обавезној деци, већ само о оној која, ни поред тога што су обавезна, не похађају школу.

<sup>14</sup> Ţircovnicu 1970. 170-172.

<sup>15</sup> Подаци у табели преузети из: MSÉ R 1872. 482-483. 1868/XXXVIII. 27; 35 §



Округ	Број ученика	Број учитеља				Број учионица			
		присутни	неопходни	недостаје	недостаје	присутне	неопходне	недостаје	недостаје
Арад	53440	279	668	389	58,23%	268	891	623	39,92%
Караш-Северин	42885	308	546	228	42,54%	301	715	414	57,90%
Торонтал	79432	328	992	664	66,93%	295	1324	1029	77,71%
Темиш	47128	448	589	141	23,94%	429	785	356	45,35%
Укупно	222885	1363	2795	1422	51,59%	1293	3715	2422	65,19%

2. Табела: Број постојећих наставника и учионица на територији Баната у школској 1870/71. години. Подаци преузети из: MSÉ R 1872. 482-483.

Из ове табеле можемо видети да постоје озбиљне потражње, како наставника тако и учионица, на целој територији Баната. Додатне отежавајуће околности су биле и учионице лошег квалитета.

Нажалост, у наставку, тачан број школско обавезне деце по учитељу не можемо приказати, али нам је познато стање учитеља на територији Баната, које се, чак, и побољшао. Следећи подаци показују њихов раст: у Арадском округу где је 1869/1870. школске године било запослено 227, а у 1911/1912. број се повећао на 627 запослених, у Темишком округу са 401 на 861, Карашко-Северинском округу са 303 на 675, а у Торонталском округу са 305 на 1105.<sup>16</sup>

Као што је већ горе поменуто, Еџтвџс је, у Закону о основном образовању, Црквене школе сматрао основама народних школа. Током целог тог доба њихов утицај се није умањио. У разматраном периоду, из бележница одржаваоца школа немамо тачно разврстане податке по окрузима, једино са сигурношћу можемо истакнути да је у 1868/1870. школској години највећа школска мрежа – која високо надмашује остале – била у рукама Румунске Православне Цркве. Арадска и Карансебешка епархија заједно су одржавале 700 јавних народних школа, са 717 наставника и 30636 ученика. За њима следи Чанадска Римо-Католичка бискупија, која је одржавала 360 школа у којима је било запослено 680 учитеља, а 66666 ученика похађало наставу. У румунски образовни систем можемо убрајати и наредне 104 школе, које су припадале Лугоси Гџрџ Католичкој бискупији, са својих 106 учитеља и 7759 ученика. Нажалост, због недовољних статистичких података, нису излагане информације о Српској Православној школској мрежи.<sup>17</sup>

По истраживању одржаватеља основних школа, државна школска мрежа је од 1890-их година показала изузетно проширење. Арадски округ у раздобљу од 1892-1914. године бележи пораст са 5 на 91 државну школу, Карашко-Северински округ са 20 на 84, Темишки округ са 26 на 87, Торонталски округ са 19 на 110. С тим паралелно, смањивао се број постојећих црквених и општинских институција.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> MSÉ R. 1872. 482-483; MSÉ Ú. 1912. 368-369.

<sup>17</sup> MSÉ R 1872. 434-435.

<sup>18</sup> Споменуте тенденције потражи у: 1. прилогу

Ако исти овај период разматрамо из угла наставног језика, можемо уочити јачање мађарске школске мреже. Тако је, по списима из 1892. године, у Арадском округу после проширења са 93, распон школа достига износ на 145, у Карашку са 12 на 147, у Темишу са 22 на 145, Торонталу са 100 на 214. Ако изузмемо Арадски округ, сви подаци осталих округа, једногласно нам говоре – да новонастале школе нису посебно основане, већ се постојећа школска мрежа трансформисала – конкретно у овим случајевима видимо да су се народне школе немачког наставног језика преобразиле у народне школе мађарског наставног језика.

Горе скициран ток највише се дао осетити у времену Банфи-кабинета, када је Wlassics Gyula био министар просвете; тај тренд је био у експанзији и код наредна два министра Széll Kálmána и Khuen-Héderváry Károlya; тако је помађарена образовна политика од 1895. до 1903. године све више напредовала, да би 1899. године, после пада Банфијеве етничко националистичке политике, знатно ослабила.<sup>19</sup>

У Банату су, поред мађарских школа, постојале немачке, српске, као и румунске националне школске мреже. У оквиру тога, најспецифичније је било питање Немаца, јер њихова асимилација није имала институционална ограничења, као што су имале српске и румунске Православне Цркаве; такође, њихов национални покрет укључио се релативно касно, тек почетком XX века. Према томе, држава и административно циљани грађани средње класе, предност су видели у помађарењу. Томе је још допринео и немачки наследни систем, који није дозвољавао да се имање дели међу браћом, већ је родитеље наслеђивао само један син, а о школовању остале деце надаље су се бринули родитељи. Зато су они најчешће завршавали као занатлије, државни службеници или фабрички радници, што је једнако допринело да становници у градовима буду склонији асимилацији. Сеоске средине су пратиле модел грађанског образовања, па су и они своју децу школовали на мађарском језику, мислећи да ће им по *“немачко-мађарском”* систему бити лакше.<sup>20</sup> Због тога су Немци своје школске мреже 1910. године предале државним властима, па се и настава почела водити на мађарском језику. Паралелно с државом, Чанадска Римо-Католичка бискупија преузела је у свој систем 18 Црквених школа, и - по својој језичкој политици – наставу надаље водила на немачком језику.<sup>21</sup>

У то време су Срби, баш као и Румуни, имали нижи степен урбанизације, па је ситуација за њих, што се тиче школства, била другачија. Додуше, и њихов број је опао, али то није било ни близу тако драстично, као у случају Немаца који нису успели да одрже исти ниво школа, и поред тога што су били бројнији и имали јаке националне покрете. Тако је у Арадском округу, где је 1892. године било 222 школе, 1913. године било свега 142; Карашко-Северински округ пао је са 314 на 248 школа, а у истом округу српске школе су са 23 опале на 8. Чак ни Темишки

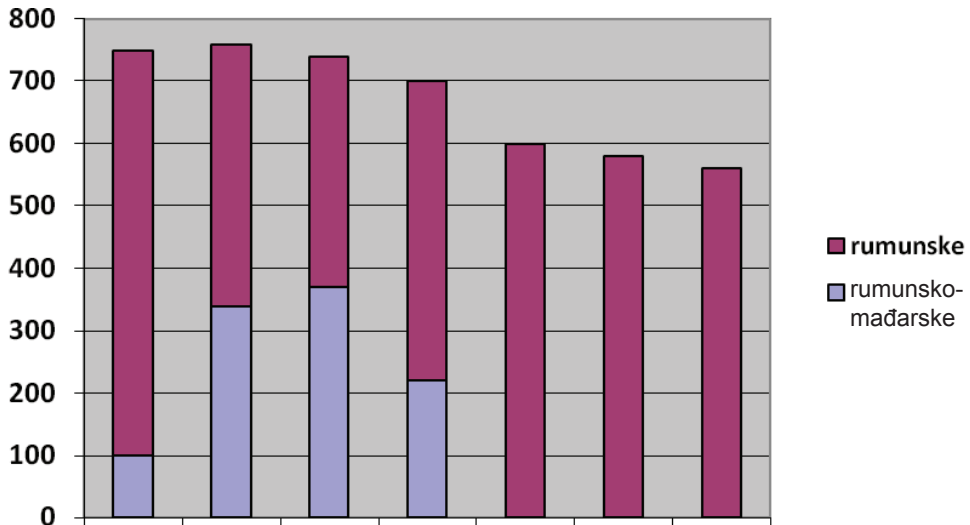
<sup>19</sup> Tilkovszky; Boros-Szabó 1999 35. U vezi sa ovim pitanjem pogledati: 2. prilog

<sup>20</sup> Lavrits 2009 89-93; Mannherz

<sup>21</sup> Réty Imre: Čanadska biskupija после турске окупације. У: Католицизам Ердеља прошлост и садашњост. Erzsébet Könyvnyomda Részvénytársaság, Dicsőszentmárton, 1925. 452.

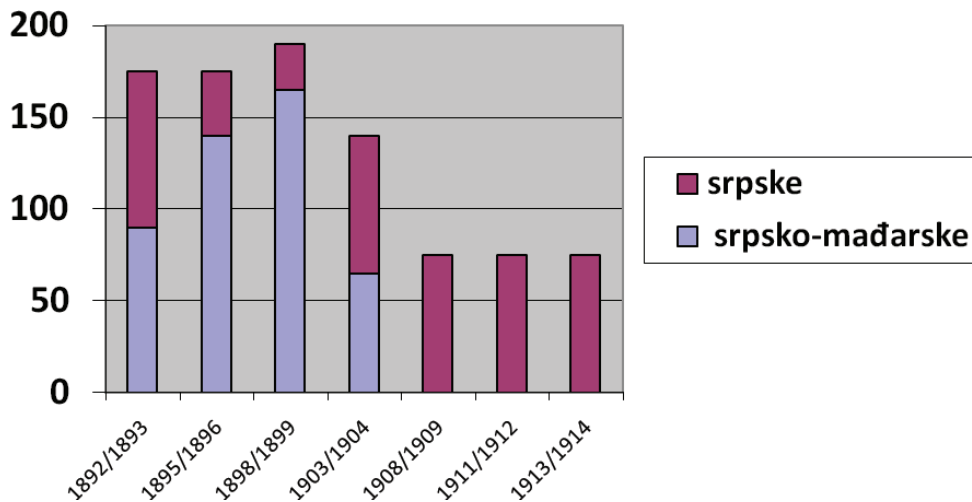
ни Торонталски окрузи нису показивали лепшу слику: у Темишу је опао и број румунског становништва са 160 на 125 житеља, као и српског са 55 на 43 житеља. У Торонталу је мрежа српских школа са 89 институција опала на 75, док су румунске институције константно одржавале исти ниво од 40 школа.

Из 1893. године, XXVI пропис каже: “општински и верски одржаватељи основних школа, за регулисање плата наставника и наставница, треба да издвоје” за редовне наставнике плату од 300 форинти, док наставничким помоћницима 200 фр. Ову повишену суму новца, сиромашније општине и црквене заједнице често нису могле да исплате. По закону, Министар вере и образовања имао је право да тим институцијама пружи новчану помоћ, истовремено стичући право гласа код управљана тих школа. Вероватно то објашњава феномен приказан у статистици, тј. драматичан скок румунско-мађарских и мађарско-српских двојезичних школа у Баната, током периода од 1893-1908. године, које ће убрзо, због Апоњи-евог Закона, одустати од државне помоћи и поново постати једнојезичке школе.<sup>22</sup> Следеће статистике нам одлично илустрацију чињеницу да су, због неких националних олакшица, мале етничке заједнице биле спремне да наставу воде на државном званичном језику. Ступањем на снагу Апоњи-еве владе (Арропуи kormány) и њихове националне политике, одричу се помоћи и сада, мање контролисани од стране Министарства, настављају да раде као једнојезичне школе. Тиме се смањио и притисак асимилације.



1. графикон: румунске и румунско-мађарске двојезичне школе у Банату између 1892-1914. године. Подаци узети из MSÉ Ú - а

<sup>22</sup> 1893/XXVI 1-7 § О броју једнојезичких и двојезичких школа сазнај више из 1. и 2. графикана



2. графикон: се односи на српске и српско-мађарске двојезичне школе у Банату између 1892-1914. године. Подаци узети из MSÉ Ú - а

У вези новоформираних школских зграда, Еöтвöс-ев Закон одређује јасне стандарде. Зграда треба да је изграђена на здравом месту, једна учионица сме да прими максимум 60 ученика, просторије треба да су суве и проветрене. Поред изградње нових зграда, закон је захтевао и модернизацију старих учионица. То је било и оправдано због пренатрпаности учионица и њиховог очигледног лошег стања. *“Заиста, из свог искуства вам могу речи, да су стања већине учионица наших народних школа таква да деца, која у њима проводе већи део дана, трпе много више штете по свом здрављу и физичком развоју, него што имају корист од образовања.*“ - изјавио Еöтвöс на конференцији Народне скупштине 1870. године.<sup>23</sup> Иако су неке народне школе у Банату биле у лошем стању, постојале су и напредне институције, као што је Темишварска – Јосипградска општинска школа (Temesvár-Józsefvárosi Községi Iskola), која је имала модерну и здраву зграду на вишем нивоу. Ипак, у већини су биле оне које су радиле у веома скромним условима; ту убрајамо и неке сеоске школе и сиромашне школе часних сестара из Темишвара. Victor Tircovnicu даје многе примере о лошем стању тих институција. Већина школских зграда у Карансебешкој епархији су: мале, уске, тамне, нездраве; такође не поседују довољан број уђжбеника, као ни столова и столица за потребе својих ученика. Чак ни под таквим притиском, сеоске школе нису могле себи приуштити побољшање услова, па су препоруке школског савета Карансебешке епархије, из 1876. године, остале само нереализоване сугестије.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Eötvös 1976 438-439, 1868/XXXVIII. 27-28 §

<sup>24</sup> Telbisz 1910. 168-169; Tircovnicu 166-168; MVV. Temes

Законом је утврђено да основне школе имају минимално 20 часова недељно, а максимално 25 часова, као и да школска година траје 8 месеци на селима, а у градовима 9 месеци.<sup>25</sup> Етвешев образовни систем даје слободу Црквеним школама, по којој они могу школски програм сами да саставе и да обезбеде учбенике у којима ће заступати и очекивања државе.<sup>26</sup> По питању ових законских одредба, нема већих суштинских промена, осим што су оквири слободе образовања, министри по декрету сузили. До краја овог доба је по Еџтвџс-у одређиван циљ, па је тако, по Закону из 1907. године, донета одредба XXVII, тзв. *Lex Aronji* (*Lex Aronui*), који је, уместо стварања државно етнички лојалних грађана, сматрао асимилацију за главно средство образовања. По питању наставног језика у основним школама, Еџтвџс је заговарао образовање на матерњем језику. Услов за то је био да наставни језик буде исти као језик средине, који не захтева учење мађарског језика.

У оквиру те одредбе, подразумевало се да у основним школама раде наставници који говоре језик средине, или да упоредо укључе асистенте преводиоце.<sup>27</sup> Ово стање се променило одредбом XVIII из 1879, када је државни језик постао мађарски, чиме је постао обавезан у свим основним школама, што такође имплицира способност наставника да воде наставу на мађарском језику. За припрему кадра Закон је одредио 4 године.<sup>28</sup> По питању наставног језика, кулминирао је Апоњи-закон о народним школама, који је омогућио црквеним школама да се одреде између мађарског и званичног језика. Ипак предност је дата мађарском језику, и то у следећем случају: ако 20% уписаних ученика захтева образовање на мађарском језику, школа је била у обавези да им то омогући. Затим, ако је одређених било више од пола, цела школа је обављала наставу на мађарском, а одржаватељи су морали да организују наставу за ученике немађаре. На тенденцију ка помађарењу Немађара утицао је и обичај својствен друштвеној структури Баната, да деца националних мањина на почетку свог школовања похађају наставу на матерњем језику, а касније, у вишим разредима, родитељи би их уписали у мађарска одељења, чиме су подстицали њихово помађарење.<sup>29</sup> Обавезни предмети у школама били су: веронаука и морал, читање и писање, рачун и геометрија, граматика, говор и логика, географија, историја, природне науке, физика, праксе из пољопривреде и хортикултуре, грађанска права и одговорности, али и музичко и физичко васпитање. А код ученика националних мањина у обавезни предмет спада и учење матерњег језика.<sup>30</sup> У једној Православној основној школи, 1874. године, наставни план је био следећи:

<sup>25</sup> 1868/XXXVIII. 52, 54 §

<sup>26</sup> 1868/XXXVIII. 11 §

<sup>27</sup> 1868/XXXVIII. 58 §

<sup>28</sup> 1879/XVIII. 1-4 §

<sup>29</sup> 1907/XXVII. 18-19 §; MVV Temes; Kalkbrenner 1908. 63.

<sup>30</sup> 1868/XXXVIII. 55 § Види у наставни план румунских школа: *Regulament pentru organizarea învățămîntului în școlile populare*, Sibiu, 1909. Id.: *Tîrcovnicu* 1970 163.

Предмет		1. разред	2. разред	3. разред	
				1. група	2. група
Веронаука		6	7	5	3
Матерњи језик	Говор	4	2	-	-
	Читање и писање	9	7	5	3
	Граматика	-	3	3	3
Бројање		5	3	3	3
Географија		-	2	2	2
Историја		-	-	2	2
Природне науке		-	-	2	2
Физика		-	-	-	2
Грађанска права и дужности		-	-	-	2
Економија		-	-	2	2
Музичко		Један и по сат недељно			
Духовна музика		Два пута недељно по пола сата			
Национална музика		Пола сата недељно			
Физичко васпитање		Два пута недељно у две групе			

3. табела: Образовни план основне школе Православне Цркве из 1874. године.  
Извор: *Țircovnicu 1970 177.*

У горе наведеној табели, приказан је идеалан наставни програм. Њега се наставници у сеоским срединама нису придржавали; то се дешавало зато што школе нису располагале одговарајућим радним средствима, која су им била неопходна да би објасниле неке појаве из природних наука и експерименталне физике, па се настава углавном сводила на вербална објашњавања. У тај проблем можемо сврстати и школе које нису имале своје баште, да у њима деца стичу практична знања из пољопривредних наука. Чак и ако су постојале школске баште, сеоске старешине су их присвајале.<sup>31</sup> На подручју сзџпхелуи обавезни школски предмети формирали су се 1879. године у 31 основној Православној школи, да би касније, 1885. године, били заступљени у 32 школе.<sup>32</sup>

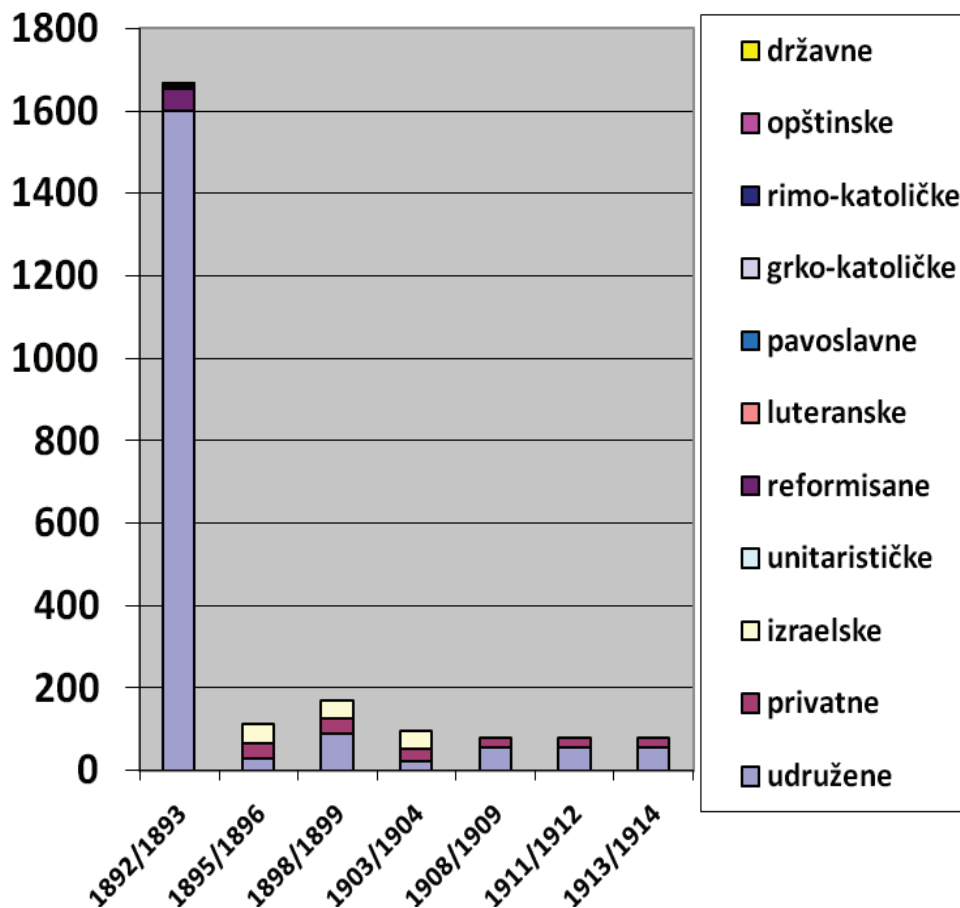
<sup>31</sup> *Țircovnicu 1970. 177-180.*

<sup>32</sup> *Țircovnicu 1970. 178.*

Школски предмети	Број школа 1879/1880	Број школа 1885/1886
Веронаука	31	32
Читање и писање	31	32
Математика	31	32
Духовна и национална музика	31	32
Природне науке	27	
Физика	27	15
Граматика	25	26
Географија	23	23
Историја	23	17
Физичко васпитање	2	
Грађанска права и обавезе	2	4
Ликовно	1	
Економија	1	6
Мађарски		16
Природнопис		24

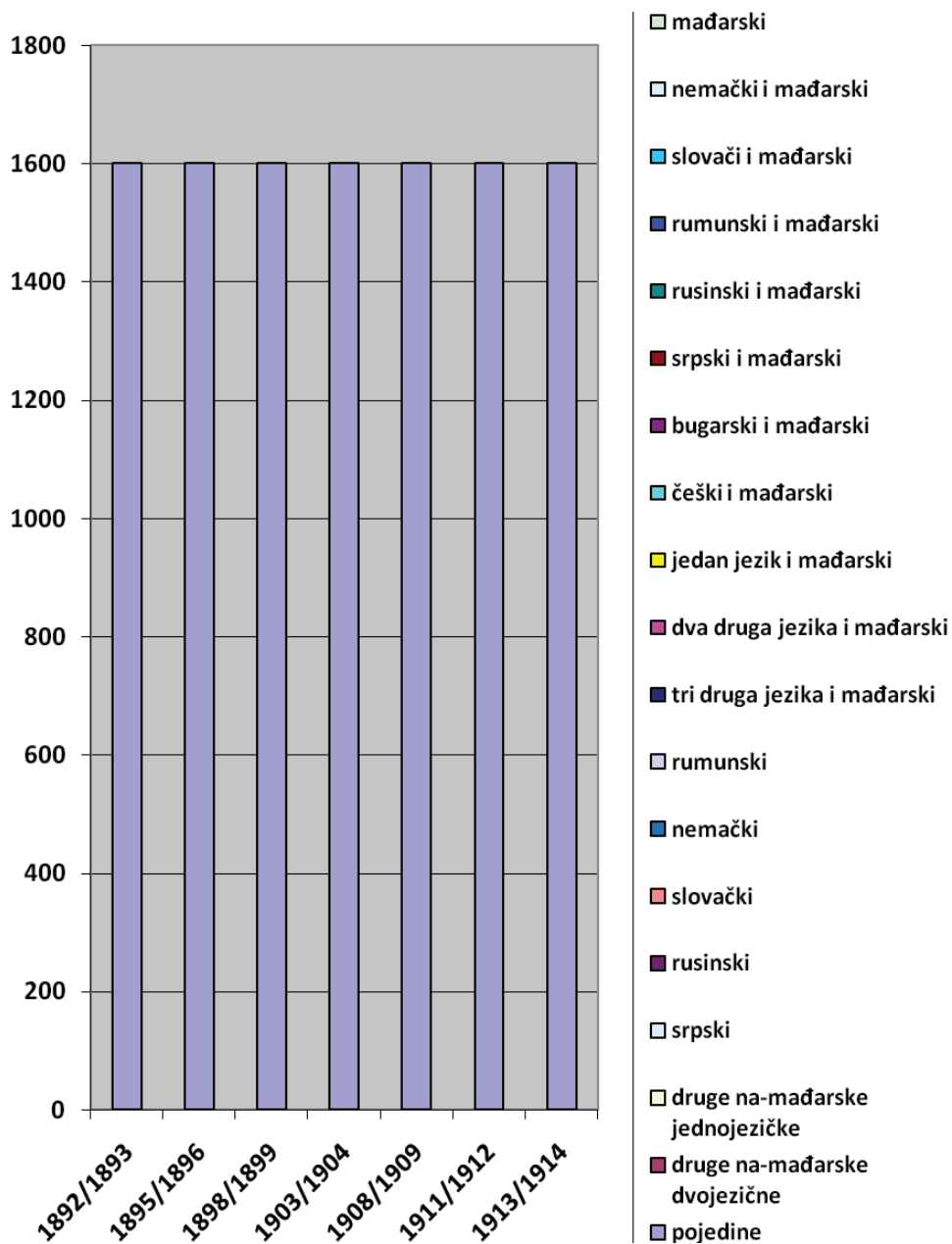
*4. табела: Показује учење појединих предмета у Православним народним школама из 1879. и 1885. године. Извор: Tircovnicu 1970 178.*

Укратко, историју основног образовање у Банату можемо поделити у две етапе које се простиру између 1867. и 1914. године. Прву етапу, од 1867. до приближно краја века, обележио је велики развој школских мрежа по принципима Eötvös József–а. Овај систем је у великој мери био децентрализован, и у одржавању институција највећу улогу преузеле су верске заједнице. Почетак промене тог стања, обележава 1895. година и нови министарски мандат Wlassics Gyule. Од тог временског периода – што због знатнијег уплитања државе, што због финансијске помоћи мањинским школама - за подстицање двојезичног образовања повећава се број мађарских и двојезичних школа. Ширење двојезичних школа заустављено је у времену Lex Arponui, када су, под притиском асимилације, одбиле државну помоћ и поново постале једнојезичне школе. У нашем истраживаном периоду, по плану и програма развоја, поред изградње школске мреже, захтевале су се промене и у настави, при чијој модернизацији, у већини случаја, нису обезбеђивани материјални услови.



1. Прилог: Подела основних школа у Баната према одржаватељима (1892-1914.) Извор: Преузето из података о MSÉ Ú





2. Прилог: Подела основних школа у Банату према језичком опредељењу (1892-1914) Извор: На основу податаке о MSÉ Ű

## Литература

- Boros Zsuzsanna – Szabó Dániel, (1999)Parlamentarizmus Magyarországon. 1867-1914. Korona Kiadó, Budapest,.
- Eötvös József, (1976),.Kultúra és nevelés. Magyar Helikon,
- Fenyő István: Eötvös József politikaelméleti fő műve, az uralkodó eszmék. In.: Századok 2002/6. (136. évf.) Magyar Történelmi Társulat, Budapest, .
- Kalkbrenner Antal, (1908),.A karánsebesi M. Kir. Állami Főgimnázium első évi értesítője az 1907-1908. tanévről. Egyházmegyei Könyvnyomda, Karánsebes,
- Lavrits, Patrick, (2009), Şvabii din Banat la 1900. In.: Identitate şi cultură. Studii privind istoria Banatului. Ed.: Neumann, Victor. Editura Academiei Române, Bucureşti,
- Magyarországi németek. Ed.: Mannherz, Károly Online változat: [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_kisebbsgek/2009/nemetek/Valtozo\\_vila\\_sorozat/A\\_magyarorszag\\_i\\_nemetek/index.html](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_kisebbsgek/2009/nemetek/Valtozo_vila_sorozat/A_magyarorszag_i_nemetek/index.html) (Na raspologanju su podaci od 12.septembra,2010.)
- Magyar Statistikai Évkönyv. Országos Magy. Kir. Statistikai Hivatal, Buda, 1872-1876.
- Magyar Statisztikai Évkönyv. Új folyam. Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest, 1892-
- Borovszky Samu: Temes vármegye: In: Arcanum DVD könyvtár IV. — Családtörténet, heraldika, honismeret. Arcanum Kiadó, 2003. (DVD lemez)
- Neumann, Victor, (2001)Federalism şi naţionalism. O perspectivă comparativă asupra teoriilor politice din Austro-Ungaria la 1900. In.: Victor Neumann: Ideologie şi fantamagorie. Perspectiva comparative asupra istoriei gândirii politice în Europa Est-Centrală. Polirom, Iaşi,
- Neumann, Victor, (2008), Federalism and Nationalism in Austria-Hungary: Aurel C. Popovici's Theory. In.: Victor Neumann: Essays on Romanian Intellectual History. (ford.: Neumann, Simona) Editura Universităţii de Vest, Timişoara,.
- Pârvulescu, Mihai, (2003), Şcoală şi societate. Contribuţiile la cunoaşterea formării elitelor româneşti din Banat în secolul al XIX-lea. Excelsior art,
- Pukánszky Béla – Németh András: neveléstörténet. Forrás: Országos Széchényi Könyvtár - Elektonska Biblioteka Mađarske <http://mek.niif.hu/01800/01893/html/09.htm> (hozzáférés: 2010. március 28.)
- Réty Imre, (1925), A csanádi egyházmegye a török hódoltság után. In.: Az Erdélyi katolicizmus multja és jelene. Erzsébet Könyvnyomda Részvénytársaság, Dicsőszentmárton,
- Telbisz Károly, (1910), 25 évi polgármesteri működése alatt elmondott beszédei. Szerk.:Bellai őzsef. Uhrmann Henrik Könyvnyomdája, Temesvár,
- Tilkovszky Lóránt: Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században. (továbbiakban Tilkovszky) Online verzija: [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_kisebbsgek/2008/Nemzetisegi\\_politika\\_magyarorszag\\_on\\_a\\_20](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_kisebbsgek/2008/Nemzetisegi_politika_magyarorszag_on_a_20)

[szazadban/pages/000\\_konyveszeti\\_adatok.htm](http://szazadban/pages/000_konyveszeti_adatok.htm) (dostupno od:17. septembra, 2010.)

Țircovnicu, Victor, (1970), Contribuții la istoria învățământului românesc din Banat (1780-1918). Ed. Didactică și Pedagogică, București,

### **Препоручени законски чланци**

1868. évi XXXVIII. tc. predmet o javnom školskom obrazovanju

1876. évi XXVIII. tc. predmet o autoritetu narodnih škola

1879. évi XVIII. tc. predmet o učenju mađarskog jezika u narodnim institucijama

1893. évi XXVI. tc. predmet o isplati plata nastavnika u opštinskim i verskim školama

1907. évi XXVII. tc. predmet o nadoknadi opštinskih i verskih učitelja, koji pod određenim uslovima ne pripadaju državnoj narodnoj školi

Do teksta o zakonu pristupio sam i preko internetske baze podataka: CompLex Kiadó Kft. 1000 év törvényei internetes (<http://www.1000ev.hu>)

**Aron Kováč**

West University – Timisoara

### MULTICULTURALISM OR ASSIMILATION? PRIMARY EDUCATION IN BANAT BETWEEN 1867 AND 1914

#### Abstract

The text considers primary education in Banat between 1867 and 1914 from the angle of educational policy of Hungarian empire, marked by transformation, modernization, but also by the increasing nationalistic movements, which were challenges for the officials in education at the time (the minister Etves Jozef and others). Special attention is paid to the issues of reconciliation between the state and national interests in multinational country, as well as to the question of teaching language, the role of the official language and mother tongues, the issue of the policy of assimilation or creation of ethnical loyalty, etc. The attention is focused on national education in Banat, where four nations coexisted – Hungarians, Romanians, Germans and Serbs in the end of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The aim is to consider how public school network is established in the districts of Arad, Krasso-Szoreny, Temes and Torontal, what was the reaction of certain institutions to system changes and in legal framework, and which national strategy was chosen to be implemented since 1890, having in mind more and more emphasized policy of assimilation.

Key words: primary education, assimilation, multiculturalism.

**Арон Ковач**, Тимишуара

## МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛЬНОСТЬ ИЛИ АССИМИЛЯЦИЯ?

Начальное образование в Банате от 1867 до 1914- года

### Резюме

В настоящем тексте автор рассматривает начальное образование в Банате от 1867 года до 1914- г. с точки зрения образовательной политики Венгерского королевства, для которой были характерны трансформации, модернизации, но и нарастающие националистические движения, являющиеся вызовом для тогдашних служащих в образовании /министр Этвеш Йозеф и др./. Особое внимание государство уделяет вопросу примирения между государственными и национальными интересами в многонациональной стране, затем вопросу учебного языка, роли государственного официального языка и родных языков, вопросу политики ассимиляции или созданию этической лояльности и др. Внимание сосредотачивается на национальное образование в Банате, крае в котором живут четыре народа - венгры, румыны, немцы и сербы в конце 19-ого и в начале 20-ого веков. Целью настоящей работы является рассмотрение организации общественной сети школ в округах Арад, Караш-Северин, Темиш и Торонтал, какой была реакция определённых учреждений на системные трансформации в юридических рамках, и какая национальная стратегия выбрана с 1890 года, из-за усиления политики ассимиляции.

Опорные слова: начальное образование, ассимиляция, мультикультуральность

## СОЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА – ПРИСТУП ИЗ ДВОСТРУКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ: ИСТОРИЈСКЕ И РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ

### *Резиме*

*Социјална педагогија је имала дуготрајну прошлост и краткотрајну историју у Европи, њено порекло се преклопило са коренима педагогије и социологије. У Румунији, почеци социјалне педагогије су присутни у последња два века у радovima домаћих стваралаца. Развијајући се у саставу социологије, педагогије, психологије, под социјалном педагогијом се понекад подразумевао социјални рад или развој заједнице. Циљ приказане грађе је разграничење предмета проучавања социјалне педагогије, идентификација главних праваца деловања социјалног педагога. Метода проучавања је историографска; међутим, социјална педагогија користи као методе како квантитативне студије, којим се приближава социологији и педагогији, тако и квалитативне методе, захваљујући којима се приближава психологији и њеним дисциплинама. Познато је да мешање квантитативних и квалитативних метода нуди једну правилнију документованост, тако да се овај микс може користити и у случају социјалне педагогије. Такође, лична искуства као: психолога, психотерапеута, просветног радника, као и дугогодишњи рад као координатора група за развој личности, учинили су и подстакли ме да се бавим социјалном педагогијом.*

*Кључне речи: социјална педагогија, постконструктивизам, развој личности*

### **Историјат социјалне педагогије у Румунији**

Социјална педагогија је концепт који је познат у Европи, упркос томе што је коришћен у неким англо-саксонским земљама. Схватила сам да се концепт социјалне педагогије појавио и развио у Немачкој, али се није наметнуо у англо-америчким земљама. Концепт социјалне педагогије се такође примењује на универзитетима на којима се користе афрички језици у Јужној Африци, под утицајем холандске традиције, али се не примењује на јужноафричким универзитетима на

којима се користи енглески језик. Данас, највећи део стручне литературе из области социјалне педагогије је објављен у Немачкој и у нордијским земљама, као што су Шведска, Финска. Социјална педагогија је и у Русији постала занимљив проблем за разматрање.

Још од самих почетака, социјална педагогија се појавила као покушај проналажења васпитних решења за социјалне проблеме. Тако су педагози Huan Luis Vives, Jan Amos Komenski, Johan Hajnrh Pestaloci, Fridrih Frebel, усмерили своју пажњу на сиромаштво, као и на друге проблеме који угрожавају друштво, и, упркос чињеници што нису употребили концепт социјалне педагогије, они представљају пионире перспективе социјалне педагогије. Истовремено, велики румунски ствараоци, које смо поменули у горњим редовима, су такође били заокупљени проналажењем педагошких решења за друштвене проблеме који су присутни у румунским селима.

Полазни став социјалне педагогије јесте да се кроз васпитање може извршити одлучујући утицај на друштвена кретања. О значају васпитања у друштвеном развоју расправљали су још у античко доба Платон, Аристотел, који су својим филозофским питањима о друштву додали и педагошка, етичка и политичка питања.

С. Кристеа (1998) остварује синтезу социјалне педагогије, коју види као правац у еволуцији педагогије, чији се почеци јављају на прелазу из XIX у XX век. По ауторовом убеђењу, постоје два додатна узрока која су је покренула:

- развој друштвених наука, пре свега социологије као аутономне истраживачке области;
- психолошка педагогија, индивидуалистичка, као реплика на њене све очигледније ецесе.

На ова два поменута узрока може се додати још један, а то је *развој заједнице*, као мисаона парадигма румунских педагога и социолога из прошлог века који су се залагали за развој образовања за сваког члана заједнице, без обзира да ли је богат или сиромашан. На практично-акционом плану, њихове идеје су добиле облик образовних институција, народних школа, чак и индивидуалних облика школовања. Да не заборавимо да су прве школе и први облици социјалног рада организовани у склопу манастира, а да су први учитељи били свештеници. Учители, личности које су стварале и васпитавале сународнике, школовали су се по образовним установама у Европи, и, по повратку у земљу, преносили су оно што су научили. Румунија под аустро-угарском влашћу је познавала и реформе у образовању, спроведен је пренос знања, „наметнут” је западњачки начин мишљења, који је био прилагођен румунском народу залагањем румунских интелектуалаца жељних да пренесу знање сународницима, да апсорбују националну и светску културу. Према томе, социологија, развој заједнице и психопедагогија, у својим различитим формама, стимулисале су васпитаче са размеђа векова да поставе темеље развоја социјалне педагогије и социјалне заштите. У историографској анализи је тешко да одредимо место и улогу сваког интелектуалаца понаособ у појединим мисаоним зонама (социологија, развој заједнице, психопедагогија).

Педагошка психологија, социјана заштита, социологија и развој заједнице су имале, из аспекта филозофије, васпитног начина мишљења, скоро заједничку историју у Румунији. Монографска метода је била сматрана главним инструментом упознавања села и предмета васпитања, а свештеник и учитељ су спроводили „културну офанзиву” у циљу подизања интелектуалног и моралног нивоа у руралном свету. Румунски социолози и педагози из прошлих векова су спроводили организовање једног образовања усмереног према индивидуалним потребама и заједничким потребама на румунском селу. Како смо нагласили, први облици социјалног рада су организовани по манастирима, где се пружала материјална и морална помоћ онима којима је то било потребно. Први интелектуалци су, дакле, били свештеници. Према томе, покушаји успостављања социјалне заштите су везани за манастире, а социологија и социјална педагогија, тесно повезане, пружале су, кроз њихов процес, инструменте за практично и теоретско утемељење социјалне заштите.

Историја социјалне педагогије се у Румунији преклапа са историјом педагогије. Радови из области педагогије нису били написани из угла социјалне педагогије, зато што та дисциплина још увек није била афирмисана. Прво су се појавиле, на међународном плану, концепције Наторпа, Диркема, Кершенштајнера; оне су утицале на концепције других педагога, а њихове идеје су се пробиле и у румунску педагогију. Прва дела из области социјалне педагогије припадају К. Нарлију, И. К. Петрескуу, а социолози попут Д. Густаја, П. Андреја и великог психолога К Радулеску-Мотруа су уврстили у проблематику њихових студија и социјалну педагогију.

Крај XIX и почетак XX века карактерише појава неких нових педагошких идеја које су проузроковале мутације у педагогији. Целокупни напор великих педагога био је обухваћен у концепту *традиционалне школе* (Ion Gh. Stanciu, 1977, стр. 360). Захваљујући истраживањима у области експерименталне психологије која су конципирани В. Џемс, В. Вунд, Т. Рибот, А. Бине, Н. Вашид, уобличава се једна снажна реакција према филозофској педагогији, са појачаном пажњом према експерименталној педагогији. Такође, превазиђена је оријентација којом се негује индивидуализам кроз психологизам и намеће *се нова педагошка теорија заснована на социологији*, а то је *социјална педагогија*. Постављамо се, дакле, око 1900. године, која наговештава један век пун противречности, на правац UNESCO; друга међународна тела (A. Neculau, 2004, стр. 41).

У Румунији, интересовање за социјалну педагогију, у смислу идентификације њених педагошких корена, било је подржано од великих домаћих педагога.

К. Нарли (1896-1956) се стварао под утицајем идеја социјално-педагошког правца са Семинара за педагогију Универзитета у Јашију. Као професор на Универзитету у Черновицама, К. Нарли је уређивао престижни часопис „Revista de pedagogie” (*Педагошки часопис*) (1931-1943). Велики педагог је дао свој допринос развоју педагогије у следећим областима: развој културе кроз учешће свих грађана, улога школе у неговању патриотских осећања, утврђивање педагошких идеала, развој личности посредством „педагошке заједнице” (Neculau, 2004, стр.

27). Потребно је да се формирање личности повеже са друштвеном и професионалном средином, кроз професију се остварује склад између појединца и друштва. Овај педагог је обрадио концепцију о човеку и улози васпитања у његовом формирању у раду „Социјална педагогија и личност”. А. Некулау сматра да овај рад представља прво дело у румунској социјалној педагогији, а премиса од које полази Нарли је следећа: „Васпитање, дакле и педагогија, одувек су биле социјалне” (н.д., стр. 28). Овај педагог је дефинисао социјалну педагогију као „концепцију о васпитању која сматра да је појединац само део друштвене целине и која, дакле, одређује индивидуално васпитање у зависности од друштвеног елемента који се сматра супериорним” (исто, стр. 29). Нарли не сматра да је појединац подређен друштвеном фактору, напротив, даје појединцу одређену самосталност у односу на друштвени фактор, на природну и друштвену средину. У питању односа професор-ученик, Нарли развија следећу концепцију: васпитна заједница у којој учествују васпитач и ученик представља једно педагошко друштво које има посебан карактер, са великом тежњом ка усавршавању. Нарли је тако експонент *персонализоване педагогије*, која тежи да представља синтезу између две друге екстремне тежње – индивидуалне и социјалне – али показује једно велико смањење социјалног у професији.

К. Думитреску Јаши, велики румунски педагог, сматрао је социологију конструктом педагогије. У четвртој деценији прошлог века, у Румунији су узела маха социолошка истраживања, пре свега у оквиру монографске школе Д. Густуја (1880-1955). Захваљујући подстреку који су дала социолошка истраживања, оријентисању тих истраживања према румунском селу, правца названог „царанизам”, развио се један снажан покрет социјалне педагогије.

И. К. Петреску (1892-1967) је био професор социјалне педагогије на Универзитету у Букурешту (1934-1947). Као представник активне школе, И. К. Петреску је сматрао да школа треба да буде припрема за живот, а васпитаници да разумеју живот и да приме „један богати духовни живот”. Школа је требала да формира ученика за друштво у коме се родио, „друштвене вредности се не стварају осим у друштву и за друштво”. Наставни предмети треба да се центрају на реалност која влада у родној земљи и да у великој мери смање информације које се односе на „удаљене реалности”. Према томе, социјална педагогија „има за предмет истраживања социјалу, која се рађа у васпитној заједници и законе по којима социјала може да се развија” (А. Neculau, 2004, стр. 31).

Тако конципирана социјална педагогија „оријентише школу према животу – било кроз школске програме који су позвани да рефлектују друштвени живот, било у форми друштвеног учења које омогућавају друштвене заједнице, развијајући осећање одговорности - дајући овој припреми за живот – један регионални колорит (у зависности од друштвено-економске средине у којој се школа налази)” (Neculau, 2004, стр. 32).

Васпитни регионализам се манифестовао кроз конзервативне тежње нуђења румунском друштву једне школе која би одговарала његовим потребама.



*Социологија и педагогија села* су задржале васпитну улогу школе, али су је подигли на виши степен у институционалном смислу, онај практичне припреме одраслог сељака, да му се формира економско мишљење, да може да прихвата културне вредности, да се прилагођава цивилизацији. Г.Г. Антонеску (1882-1953) је тражио од свештеника и учитеља да организују курсеве, предавања „из области опште или професионалне културе”. Једна таква „културна офанзива” ће подићи интелектуални и морални ниво сељака. У градовима се наметала другачија стратегија, константним довођењем неких званица, а аудиторијум да буде, ако је могуће, константан, исти. Такви народни атенеуми и слободни универзитети су се обраћали великим масама становништва у градовима.

Штефан Барсанеску (1895-1994), упркос чињеници да није био заинтересован за социјалну педагогију, написао је неке студије које се дотичу ове области, међу којима једну социолошку анализу ђачких заједница, у којима је идентификовао карактеристике које дају психолошку и етичку личност ученичком одељењу. Професор Барсанеску је развио науку о васпитању кроз импулс који је дао педагогији културе и политици културе. Организовање културе треба да буде остварено у корист заједнице и појединаца, нација се кроз културу развија, анимира се, негују се узвишена осећања.

Покушаји конституисања једне румунске педагогије се уписују у правцу једне социјалне педагогије, формирања једне румунске школе адекватне потребама народа, али су истовремено представљали и реакцију на имплементацију неких идеја и теорија из других делова света. Значајни представници ових стремљења из прве половине прошлог века били су Симион Мехединци (1869-1962), Онисифор Гибу, И.И. Габреа.

Румунска међуратна педагогија представљала је једну социјалну педагогију са следећим карактеристикама:

- културализација маса посредством сеоских интелектуалаца;
- рад и професија играју значајну улогу у формирању личности;
- ученици се васпитавају како би могли да се носе са друштвеним захтевима;
- школе за одрасле треба да буду повезане са друштвом, са његовим захтевима и у њима је потребно да се стичу практична знања;
- групе за рад кроз учешће и сарадњу могу да формирају личност појединца итд.

Период између два рата обележили су, из угла социјалне педагогије, друштвено васпитање и једна теорија о васпитању за друштво. У четвртој деценији прошлог века, социјална педагогија је постала „једна теорија о васпитном раду омладине у пост- и ваншколском периоду понуђеном од стране државе и друштва посредством других васпитних установа” (Șt. Bârsănescu, apud A. Neculau, str. 39). „*Социјална педагогија постаје на тај начин једна теорија о васпитном раду, реализована посредством друштвених и државних установа*” (Bârsănescu, 1936). У овом периоду, истичу се напори у правцу васпитања одраслих и приближавања школе друштвеном животу, чињеница коју смо навели у претходним приказима педагога.

После рата, социјална педагогија је постала „наука о васпитању како одраслог човека као појединца, тако и производних маса, и, према томе, целог друштва, налазећи се у дубокој међузависности са њеном материјалном економском базом” (А. Neculau, 2004, стр. 39). Пошто се социјална педагогија усмерава према одраслима, она се меша са другим синтагмама попут „васпитања одраслих”, „масовне културе” и обухвата како акцију, тако и њен одраз, односно теорију која се односи на њу.

Шт. Барсанеску дефинише социјалну педагогију на следећи начин: „То је теорија о васпитању којом се тежи истраживање процеса интеграције и социјализације поједница, као дисциплина чији је предмет проучавање васпитања младих и одраслих, изван породице и школе, васпитања у слободном времену и перманентног васпитања током целог живота (Șt. Bârsănescu, 1983).

У следећим деценијама, социјална педагогија се поистовећује са васпитањем одраслих. После 1964. поново су покренуте неке идеје из међуратног периода, у постојећим друштвено-политичким условима.

После 1990, социјална педагогија узима у обзир васпитање одраслих, али се бави и улогом породице као друштвено-васпитне установе, средствима масовних комуникација, другим васпитним факторима. Савремени човек се сусреће са низом проблема, чиме се подстичу нове димензије васпитања, тако да између васпитања и економског развоја постоји однос међузависности. Покушава се прилагођавање педагогије идејама и акционим правцима модерне педагогије, правцу UNESCO, другим међународним телима (А. Neculau, 2004, стр. 41).

### **Постконструктивизам и социјална педагогија**

Приступ социјалној педагогији који ја предлажем је онај из постмодернистичке перспективе, тако да је теоретски оквир за ову проблематику један постконструктивистички. Социјална педагогија која се налази на раскршћу неких дисциплина попут педагогије, психологије, социологије, ограничила је свој маневарски простор у времену, често сложена као историја преко поменутих дисциплина. Сматрам да социјални педагог има своје место и улогу у савременом друштву, иако се многе од њених надлежности, захваљујући недостатку значења улога које има, мешају са социјалном заштитом. Баш из разлога превенције таквих конфузија, покушала сам да успоставим једно разграничење између социјалне педагогије и социјалне заштите. Сматрам да је једна од најзначајнијих улога социјалног педагога да лично развија групе стручњака из различитих области. Развој личности сматра се надлежношћу психолога, ипак, онда када социјални педагог формира кроз савете и кроз неки облик психотерапије, може да помогне у развоју група стручњака перцепираних као агената развоја заједнице. Радити са групама људи за њихово добро има неизбежне последице и за друштво. Дотичне особе улазе у интеракцију са другим особама и примењују то што су научиле, њихово добро стање се одражава и на особе са којима се налазе у интеракцији. Социјални педагог је нешто више од социјалног васпитача или социјалног ани-

матора. Социјални педагог не ради само са одређеним узрастом, опсег његовог деловања је разноврстан. Мој предлог је да се социјални педагог позиционира на граници између породице, организације и постављања његових акција у социјални контекст. Из ове перспективе, социјални педагог је, у исто време, васпитач, саветник и психотерапеут, под условом да се формира као саветник, психотерапеут и у развоју личности. Добро стање и ментално здравље припадају како појединцу, тако и друштву. Социјални педагог је један васпитач и саветник стања менталног здравља у друштву. У том смислу покушавам да усмеравам улогу социјалног педагога. Понуђене примедбе и предлози представљају резултат година личног формирања, али и остварених активности с групама за развој личности, с групама од 6-10 особа, различитих професија: лекара, просветних радника, студената, социјалних радника, психолога, интелектуално даровитих студената, родитеља даровите деце у разним областима итд.

У XXI веку постмодернистичке конструкције алтернативних извора сазнања чини се да представљају једну од парадигми промена које су погодиле већину домена у области социјале, укључујући саветодавни рад и психотерапију. Ипак, постмодернизам има утицаја на развој многобројних теорија психотерапије и утиче на савремену психотерапеутску праксу. Изградња Селфа праћена модерним истраживањима о суштини човека и истине замењена су концептом прича из друштвеног живота. Разноликост, вишеструки оквири, интегрисање, сарадња између онога који упознаје и онога што се упознаје – све то представља саставни део социјалног покрета у циљу ширења перспектива и избора. За неке социјалне конструктивисте, процес „упознавања” укључује једно неповерење у доминантан положај културе, које мучи данашње породице и друштво. Промена почиње деконструкцијом моћи културних прича и затим почиње са-конструисањем једног новог значења живота. Постоји неколико постмодерних перспектива у пракси приказивања социјалног и у пракси саветодавног рада и психотерапије, а најпознатије су:

- приказивање колаборативног лингвистичког система - људски живот је конструисан наративно, укључујући како породицу, тако и лични живот, које одржавају процесе и значења у људском животу;
- кратка терапија фокусирана на решење;
- терапија оријентисана према решењу;
- наративна терапија.

У данашњим условима, човечанство је ушло у један постмодерни свет, где су истина и реалност схваћене пре као нешто што је везано за историју и за друштвени контекст, него као објективне и непромењиве чињенице. Модернисти верују у објективну реалност која је посматрана и упознавана на систематичан начин помоћу научних метода. Тако, у концепцији модерниста реалност постоји независно од било ког другог покушаја посматрања; људи траже помоћ онда када су се удаљили од објективних нормирања. Постмодернисти, у контрасту, сматрају да реалност не постоји независно од опсервационих процеса. Социјални конструкционизам представља једну терапеутску перспективу унутар перцепције о

свету у контексту постмодернизма. За социјалне конструктивисте, реалност се заснива на коришћењу језика и представља функцију ситуација у којима људи живе. Реалности су социјално конструисане и јавља се проблем онда када се људи слажу да постоји проблем који треба решити. У постмодернистичкој мисли, језик и коришћење језика у причама из живота узрокују значења и може постојати толико значења колико постоји људи који ће их испричати, свака прича је истинита за особу која је прича. Свака особа која је укључена у једну ситуацију има сопствену перспективу о реалности те ситуације. У социјалном конструктивизму терапеуту се не допада улога експерта, већ она консултанта и сарадника. Клијенти су експерти за сопствени живот, партнерство у сарадњи је сматрано у терапеутском процесу као много значајније од евалуације или технике. Наративни или лингвистички процеси се фокусирају како на разумевање појединаца, тако и на пружање помоћи тим појединцима да остваре много жељену промену. Теорија социјалног конструктивизма се заснива на следећим претпоставкама:

- теорија социјалног конструктивизма уводи критичку позицију према „знањима које би требале бити”. Социјални конструктивисти стварају конвенционална знања која су са историјске тачке гледишта усмеравале наше разумевање света и опомињу нас да будемо сумњичави у погледу претпоставки о томе како изгледа свет;
- језик и коришћени општи концепти су специфични из културног и историјског угла. Знања значе време и култура значи везу, а наше могућности разумевања нису по сваку цену боље од других могућности;
- знања су конструисана кроз друштвене процесе, оно што ми сматрамо да је „истина” представља производ интеракција људи са којима се свакодневно срећемо. Према томе, не постоји један једини правилни начин живљења;
- остварени споразуми (социјалне конструкције) се сматрају као праксе које ће пре ометати друштвени живот него што би биле његове апстракције. На тај начин, знање и друштвена акција иду „руку под руку”.

### Социјална педагогија у пољу социјалне заштите

Још од самих почетака, концепт социјалне заштите је био непрецизан, коришћен у разним контекстима, док социјална педагогија може бити схваћена као општа теорија о васпитању, али и као свођење васпитања само на процесе индивидуалног развоја. Социјална педагогија се на тај начин односи и на једну област васпитних активности превенција и ублажавања социјалних проблема.

Оснивачи социјалне педагогије нису у почетку намеравали да развијају једну нову професију социјалног педагога. У почетку се појам користио подразумевајући теорију васпитања или грану наука о васпитању. Погрешно се уобличавала идеја да је социјална педагогија супротна индивидуалистичком приступу васпитања, зато што је скренула пажњу на значај развоја појединца кроз васпитање у друштву и кроз утицај социјалног кроз васпитање. Неки од првих теоретичара социјалне педагогије утицали су на ширење поља васпитања кроз стварање

једне додатне теорије, која допуњује индивидуалну педагогију, названу „леарнинг оф тхе индивидуал”, постављене су на тај начин нове парадигме за разматрање, које су конципирали Наторп, Тирш итд. После Другог светског рата, неке европске земље су усвојиле идеје социјалне педагогије које је саставио Наторп.

Однос између социјалне педагогије и социјалне заштите је у разматрању нарочито у земљама у којима се користи немачки језик. Почетком XX века, област активности социјалне педагогије и социјалне заштите се налазила под снажним утицајем грађанских покрета, феминистичког покрета.

Неки теоретичари су извршили класификацију односа између социјалне педагогије и социјалне заштите у три главне теорије (Tuggener, 1971; Böttcher, 1975; Mühlum, 1981; Merten, 1998).

У стручној литератури постоје три главне теорије о односима између социјалне педагогије и социјалне заштите (Juha Hamalainen, 2003, стр. 75) :

- социјална педагогија и социјална заштита су потпуно различите;
- социјална педагогија и социјална заштита су идентичне;
- социјална педагогија и социјална заштита су комплементарне једна према другој.

Проблеми који се јављају могу се решити прагматички у свим земљама у којима функционишу та два концепта. Чак иако та два концепта могу да се споје у модерни концепт социјалне заштите, постоје још неке карактеристике социјалног које помажу у одржавању специфичности социјалне педагогије. Социјална педагогија се не може просто свести на један сет педагошких метода, али може да се разуме као једна васпитна оријентација у којој су свет, људи, друштво, друштвени проблеми и социјална заштита посматрани кроз призму социјалне педагогије (н.д., стр. 76).

Социјална педагогија се концентрише на проблеме интегрисања појединца у друштво, како у теорији тако и у пракси, налазећи решења за проблеме друштвене ексклузије. Такође, социјална педагогија се бави проблемима раста људског бића и олакшава везе између појединца и организација, институција и заједница, све су оне значајне за стварање добробити, организационог менаџмента и повећања наде у живот. Социјална педагогија се обраћа социјалним проблемима и социјалним потребама, које су конектоване на процесе интегрисања појединца у друштво.

У социјалној заштити, социјална педагогија се бави и егзистенцијалним питањима о вредностима у друштву, али се бави и вредностима које усмеравају активност социјалног асистента. Интеракција између социјалног асистента и клијента се одвија у области васпитања, личног развоја, хуманог раста. Видети социјалну педагогију као једну перспективу социјалне заштите не значи да је перципирамо као методу социјалне заштите. Социјална педагогија не представља ни сет педагошких метода; као дисциплина има сопствену оријентацију о свету. Перспектива социјалне педагогије у социјалној заштити, подразумева да људи, клијенти, буду навикнути и научени како да примењују неке методе како би нашли одговоре на проблеме који их муче. Социјална педагогија и социјална

заштита не подразумевају само да се људима помогне у преживљавању проблема, него и да се конектују са моралним вредностима у циљу сопственог раста и развоја.

Професионалне вредности представљају водич за утврђивање жељеног понашања које припада професионалцу.

У понашањима социјалног асистента се може појавити несклад као резултат вредности, које се налазе на високом нивоу уопштавања, и специфичних понашања у одређеним ситуацијама.

### **Могући правци развоја социјалне педагогије**

Социјална педагогија се афирмисала и афирмише се као парадигма још у прошлим вековима и наставља да заинтересује пре свега стручњаке из области социохуманистичких наука (педагози, социјални радници, психолози итд.). *Социјална педагогија поклања интересовање у истој мери друштвеним факторима као и индивидуалним факторима васпитања појединца и група.*

Интересовање које је посвећено социјалној педагогији представља последицу еволуције социологије, педагогије, социјалне заштите и развоја заједнице, психологије (укључујући социјалну психологију и развоја човека), чињеница коју потврђује статус интердисциплинарне науке у систему наука о васпитању, али и друштвених наука.

Упркос томе што са епистемичког, доктринарног становишта социјална педагогија и социјална заштита имају у Румунији заједничке корене, у XXI веку социјална педагогија кроји себи сопствени пут, као последица друштвених притисака, *за васпитавање појединца и група као боље адаптираних личности и за боље социопрофесионално интегрисање, што иначе представља предмет проучавања социјалне педагогије.* Социјална педагогија није социјална заштита, а ни психологија, али се налази на њиховим границама и на границама других дисциплина о којима је раније било речи, позајмљивањем од разних друштвених наука метода интервенција и истраживања на нивоу појединца и група.

Правци интересовања социјалне педагогије се крећу око односа између појединца и заједнице, однос се са-конструира од стране појединца, али и од других чланова заједнице. Са-конструисање односа појединац-заједница представља дуготрајан процес који се рефлектује у вредностима, веровањима, развоју појединца, друштвеној перцепцији света, снаге ега итд. Начин са-конструисања односа појединца са заједницом, групе у чијем се саставу налази, може да се реализује функционално или дисфункционално. Сматрам да социјални педагог у овој са-конструкцији односа између појединца и заједнице игра одлучујућу улогу, ту може пронаћи јединственост свог пута интервенисања, али и везу са облашћу васпитавања одраслих. Социјални педагог може остварити разноврсне активности, почевши са децом раног узраста, школском децом, адолесцентима, одраслима итд. Тако се објашњава његова улога друштвеног аниматора, друштвеног васпитача, народног васпитача итд; наглашавамо иницијативе, у по-



четку очажничке, а затим све јасније, просветних радника, инструктора који су стварали и усавршавали дечије хорова, хорова одраслих, фолклорне ансамбле, које враћају румунске народне традиције на заслужено место. На пример, руковођење једним дечијим хором од најранијих узраста до периода адолесценције представља акције које су укључене у област социјалне педагогије, али те акције не спроводе социјални педагози, него надарене личности које посвећују своје време и енергију у циљу промовисања културе. У једном организованом оквиру, вероватно да би заједничка акција просветног радника – диригента и социјалног педагога још више духовно обогатила не само чланове хора, него и нас, представника заједнице.

Место и улога социјалног педагога може да буде присутна у разним областима социјалног, међутим недостаје нормативни оквир који би омогућио обављање активности.

Упркос чињеници што на први поглед изгледа да оснивање неких специјализација из социјалне педагогије на румунским универзитетима представља један храбар потез, са великим ризиком „жртвовања” генерација стручњака, који ће тешко наћи своје место, пласирање социјалне педагогије у Румунији на место које заслужује би представљало пут нашег прогреса. Из перспективе психолога, активност социјалног педагога у личном развијању појединаца и група које координира, представља пут ка оспособљавању грађана за сналажење у друштвеним ситуацијама. Акција која је покренута кроз васпитање и перцептивно реструктурисање чланова групе, уз њихову сагласност, утиче на лични напредак, на развој личности и духа и на велико поверење у сопствене снаге. У том смислу, делатност социјалног педагога се приближава делатности психолога, међутим психолог иде даље, у један могући индивидуални поступак. Социјални педагог, социјални радник, теолог, педагог, психолог, имају потребу усавршавања у области индивидуалног психолошког саветовања, у области учења поступака реализације развоја личности у групи. Онда када се одвијају делатности развоја личности, индивидуалног или групног саветовања, координатор групе обавезно пролази кроз „муке” властитог реструктурирања. У таквим групама, главни инструмент интервенције јесте личност стручњака. Према томе, предлаже се акциони правац социјалног педагога који се налази на раскрсници између педагогије и психологије, да координира групе за развој личности, уз услов да прво спроведе програме формирања у облику саветовања и психотерапије. У блиској будућности, истовремено са нормативним регулисањем улоге социјалног педагога, стручна удружења у Румунији, попут Колегијума психолога, Румунске федерације за психотерапију, Националног колегијума социјалних асистената, требало би да признају улогу и компетенције социјалног педагога, апсолвента високих специјалистичких студија, који је завршио стручне курсеве из области саветовања и психотерапије (у трајању од најмање четири или пет година). Могуће је да у будућности и социјални педагози раде на оснивању сопственог удружења које ће им признати разне стручне степене компетенције. Социјални педагог може наћи места у мултидисциплинарним тимовима за интервенцију од нивоа васпитних

установа - од вртића до установа за преваспитавање, до нивоа невладиних или државних организација итд., без стварања бојазни код других стручњака који раде, племенито, са човеком.

Дуги низ година сам била координатор група за развој личности, састављене од лекара, просветних радника, социјалних радника и студената. Састанци су се одржавали једном седмично, у трајању од три сата. Место састанака је било у сопственој психолошкој ординацији. Свака тема је била унапред смишљена, међутим уколико би интервенисали други хитни проблеми, о њима би се расправљало пре задатих тема. Приликом сваког састанка би се скренула пажња на обавезу чувања тајне. Како би се боље упознао сваки учесник, поделио би се један психолошки тест упознавања (тест интелигенције Равен, тест личности, упитник о интересима итд.). Резултати су били саопштени сваком учеснику посебно. На тај начин, сваки састанак је представљао прилику за самоупознавање. Коришћена средства су била разноврсна, од флип-цхарта до екрана за пројекцију, видеоретропројектора. Коришћене технике су биле еклектичке, игра улога, технике гесталт, психодрама, технике из терапије кратког трајања, већина из психотерапеутског репертоара. Из ове перспективе, координатор групе има потребу за флексибилношћу у селекцији техника. Разрађени проблеми су били разноврсни, из порoдинчне средине (брачни проблеми, одгој деце, међусобни односи у порoдици), организационе средине (конфликти улога, конфликти проузроковани стафф-ом, прилагођавање организацији). Онда када су се проблеми односили на сопствену личност, на решавање или приступ неким нерешеним интерним проблемима и учесник је хтео, психолог је радио и на индивидуалној психотерапији са дотичним клијентом, на састанцима одвојеним од групних састанака.

Користи, које су учесници стекли приликом те активности у групи, пренеле су се и са друге стране зидова ординације, на радно место, у порoдинчни живот, у правцу ефикасног решавања стреса, радних конфликта, емоционалне равнотеже. Једно добро решавање сопствене емоционалности одређује и добро решавање емоција у организацији. Учесници су добили *инсигхте* која се односе на многобројна њихова понашања током више година, кроз освешћавање су смањили психолошке игре које су практиковали са пријатељима, порoдицом, својим шефовима, постали су много аутентичнији у интерперсоналним односима.

Методe истраживања у социјалној педагогији су квалитативне и квантитативне. Међутим, чињеница је да је коришћење квалитативних метода захтева једну професионалну финоћу, једну истанчаност стручњака за социјалну педагогију. Резултати представљају полазне тачке за васпитну, јавну, здравствену политику. Социјална педагогија јесте наука, али и уметност, слично педагогији и психологији.

### Закључци и предлози

Социјална педагогија помаже у ублажавању неких проблема у васпитању и вредновањем искустава, акционих праваца великих педагога из прошлог века,



када је социјална педагогија прихватила прве облике школовања одраслих и неформалног васпитања.

Социјална педагогија има своје области друштвеног деловања, а социјални педагог може кроз одговарајуће формирање, кроз рад у групама за развој личности, да помогне у развоју заједница, организација. Могуће је да интересовање неких универзитета у стварању будућих стручњака за социјалну педагогију није случајно. Кроз активност која се одвија у оквиру група за развој личности, социјални педагог је онај који олакшава, васпитава у остваривању менталног здравља људи.

Социјални педагог, заједно са свим члановима групе, са-конструираше један правац друштвене реалности.

## Литература

- Bârsănescu Șt. (1936) *Pedagogie* Ed I, Universitatea Al. I. Cuza Iași
- Bârsănescu Șt., (1983), *Medalioane pentru pedagogia modelelor*, Ed Junimea, București.
3. Böttcher, H., (1975), *Sozialpädagogik im Überblick. Versuch einer systematischen Agogik*. Freiburg im Breisgau, Basle, Vienna: Herder, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Drobot L., (2008) *Pedagogie socială*, EDP, București
- Hamalainen, J., (2003), The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work, *Journal of Social Work* 3(1): 69–80.
- Merten, R., (1998), “Sozialarbeit – Sozialpädagogi Soziale Arbeit”. Begriffstimmungen in einem unübersichtlichen Feld’, in R. Merten (ed.) *Sozialarbeit– Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffstimmungen in einem unübersichtlichen Feld*, pp. 11–30. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mühlum, A., (1981), ‘*Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive’. Inaugural dissertation. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Neculau, A., (2004), *Educația adulților. Experiențe românești*, Ed. Polirom, Iași
- Stanciu, Ion Gh., (1977), *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Stanciu, Ion Gh., (1983), *Școala și pedagogia în secolul XX*, Ed. Didactică și Pedagogică, București

**Professor Loredana Drobot**

University *Eftimie Murgu* of Resita  
Romania

SOCIAL PEDAGOGY – AN APPROACH FROM DOUBLE PERSPECTIVE:  
HISTORY AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract

Social pedagogy has had a long past and a short history in Europe, its origins have overlapped with the roots of pedagogy and sociology. The beginnings of social pedagogy are present in Romania in the last two decades in the works of Romanian creators. Developing within sociology, pedagogy and psychology, social pedagogy has sometimes implied social work or community development. The aim of the presented material is to delineate the research subject of social pedagogy and identify the main courses of action of a social pedagogue. The research method is historiographic, however social pedagogy has used as its methods both quantitative studies, getting closer to sociology and pedagogy, and quantitative methods, due to which it gets closer to psychology and its disciplines. It is known that the combination of quantitative and qualitative methods offers a more regular documentedness, so that the mixture can be used in the case of social pedagogy. Furthermore, personal experience of a psychologist, psycho-therapist, a worker in education, as well as a long work as a coordinator of groups for personality development has motivated me to deal with social pedagogy.

Key words: social pedagogy, post-constructivism, personality development.

**Проф. Лоредана Дробот**, Румыния

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА - ПОДХОД ИЗ ДВУХ ПЕРСПЕКТИВ:  
ИСТОРИЧЕСКОЙ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Резюме

У социальной педагогики длительное прошлое и короткая история в Европе, её происхождение складывается с корнями педагогики и социологии. В Румынии начало социальной педагогики является и присутствует в последние два столетия в работах и статьях наших специалистов, Так как развивалась в рамках социологии, педагогики и психологии под понятием социальная педагогика иногда подразумевалась социальная работа или *развитие общества* » Целью представленного в работе материала является разграничение предмета изучения социальной педагогики, определение важнейших направлений работы социаль-

ного педагога. Метод изучения и исследования является историографическим, а социальная педагогика использует методы и количественные работы, которые её приближают социологии и педагогике, а также и качественные методы, которые приближают её психологии и её дисциплинам. Ясно что комбинирование количественных и качественных методов дают более точную документированное, и такую комбинацию методов можно использовать и в социальной педагогике. Также, личный опыт психолога, психотерапевта, преподавателя и многолетняя работа как координатора группы для развития личности подтолкнули меня заниматься социальной педагогикой.

Опорные слова: социальная педагогика, постконструктивизм, развитие личности

## ЈЕДАН ЗНАМЕНИТИ РУМУНСКИ ПЕДАГОГ: ПЕТРУ ПИПОШ (1859-1913)

Професор Петру Пипош је био један од знаменитих румунских педагога који је својом активношћу од преко три деценије допринео реорганизацији педагошког рада у оквиру арадске Препарандије. Уџбеници које је он написао користили су се у учитељским школама у Трансилванији, Буковини и Румунији и служили „бољем васпитавању наставног кадра код свих Румуна, доприневши јачању угледа арадске Препарандије и у иностранству“<sup>1</sup>. Године 1895. Пипош је добио награду „Удружења за развој образовања из Крајове“<sup>2</sup> за свој рад „Методика народних школа за ученике препарандија“. У уводу, аутор приказује значај улоге методике, али и неопходност састављања једног систематичног уџбеника из методике за препарандије, који би допринео бољем формирању будућих учитеља. Пипош сматра да је неопходно темељно познавање „метода разних наставних предмета“, а његов рад представља резултат „неких теоретских и продубљених студија и искуства“. Рад је доживео велики успех и објављен је у више издања. Прво издање се појавило 1889, где је аутор остварио скицу једног уџбеника методике коју је даље развио у другом издању из 1895. и у њему опширније приказао модерне методе у образовању. Треће издање се појавило 1901. и у њему аутор улази у нове детаље који се односе на нове наставне методе, а четврто, допуњено, издање из 1908. објављено је након појаве новог наставног плана и неких одлука министарства из Будимпеште, као и ступања на снагу новог правописа румунског језика из 1904, који је, у тренутку штампања методике, био већ прихавћен као „званични правопис у нашим образовним установама“<sup>3</sup>. У предговору издања из 1908. Пипош објашњава циљ своје књиге, а то је да приближи професорима и ученицима најновије и најправилније психолошке и методичке принципе, позивајући се на богату литературу која је обухватала већину радова из методике који су били објављени до 1908. године.

Овај педагог је био и аутор „Историје педагогије“ (*Историа Педагогичеи*), рада који је доживео четири издања у периоду од две деценије. У предговору издања објављеног у Араду 1907. Пипош објашњава значај педагогије, а бољим

<sup>1</sup> T. Botiș, *Istoria școlii normale și a institutului teologic*, Arad 1922, str. 405.

<sup>2</sup> V. Popeangă, *Arad - centru politic al luptei naționale din perioada dualismului*, Ed Facla, Timișoara 1978, str. 110.

<sup>3</sup> P. Pipoș, *Metodica școlii populare pentru elevii institutelor pedagogice*, Ediția a 4-a, Arad 1908, introducere (uvod)

познавањем историје ове науке ученици препарандије „моћи ће да дубље продру у науку о васпитању, и са сигурношћу у педагошку праксу“. Када је 1912. штампано ново издање, уџбеник је побољшан појмовима који се односе на историју школства у Угарској, а састављен је по препорукама министарства, којима је захтевано да се историја педагогије учи детаљније у педагошким школама. Приликом састављања овог издања коришћен је нови наставни план за препарандије из 1911. године. Овим уџбеником Пипош упознаје професоре и ученике с идејама В. Рајна, цењеним у то време у круговима педагога и дидактичара.

Петру Пипош је покренуо низ нових идеја у румунској педагогији и дао свој допринос организовању, назовимо је: «школе за апликацију» при арадској Препарандији. Ова школа је отворена октобра 1892. под његовим руководством, после чега је јануара 1893. руковођење преузео један учитељ. Циљ ове школе био је практично примењивање неких модерних дидактичких принципа које је Пипош представио у својим уџбеницима. Са отварањем школе за апликације побољшао се и квалитет образовања, што је утицало на бољу припрему будућих учитеља. Иначе је Пипош посебно ценио часове педагошке праксе.

Био је аутор многобројних чланака објављених у часопису „Црква и школа“ (*Бисерица și Școala*) у којима је инсистирао на значају улоге школа. Године 1888. је објавио чланак „Учење матерњег језика у народним школама“ (*Învățământul limbii maternе în școala populară*), у коме брани румунски језик у ситуацији у којој је долазило до интензивирања политике мађаризације, што се спроводило и путем наставе. Пипош тражи решења за развој румунских народних школа, као што су коришћење уџбеника из граматике помоћу којих ће ученици научити да се боље изражавају на књижевном румунском језику, сматрајући да “савршеним познавањем матерњег језика ученик може постати користан члан друштва”<sup>4</sup>. Још 1888. Пипош и други педагози и професори покушавају да дају образовању и прагматични карактер оснивањем девојачких школа по местима са румунским становништвом. Била су то времена када се говорило о модерном образовању “формативног, а на штету информативног карактера”<sup>5</sup>. Арадски педагог показује да се народ на матерњем језику тако лепо изражава кроз своје песме, приче и досетке<sup>6</sup>, а да је то исти онај румунски језик који користе у својм делима и Александри, Негруци, БолинтинEANУ и Еминску<sup>7</sup>, дела која су познавали и трансилвански Румуни. У својим чланцима и књигама, Пипош наглашава национални карактер васпитања<sup>8</sup>. Говорећи о значају румунског језика, сматрао је да педагогија поседује неке специфичне елементе код сваког народа, у зависности од његове културе, језика, вере и традиција. Радови Петра Пипоша били су цењени због модерне

<sup>4</sup> R Morariu, “Periodicul Biserică și Școală 1877-1918”, u *Cele trei Crișuri*, br. 10-12, Oradea, 2009, str. 25.

<sup>5</sup> исто

<sup>6</sup> исто

<sup>7</sup> Класици румунске књижевности (прим. прев.)

<sup>8</sup> *Mărturiile privind lupta românilor din părțile Aradului pentru păstrarea ființei naționale prin educație și cultură*, Arad 1987, str. 20.

визије коју је доносио румунском образовању, али и због научних и дидактичких информација које даје.

Као директор девојачке школе имао је задатак и да се бави “дидактичким пословима школе”<sup>9</sup>, док је Голдиш<sup>10</sup> био задужен за наплаћивање школарине од ученица. Пипош је до 1907. био директор девојачке школе, коју је реорганизовао предузимајући мере за учвршћивање педагошке секције у школи. Једна од ученица ове школе била је Хермина Чорогару, која у својим белешкама помиње Петра Пипоша описујући га као једног “цењеног професора са господским манирима”, који је давао својим ученицима “кратка, јасна и прецизна објашњења”<sup>11</sup>. У писму од 25. августа 1907, које је Пипош послао арадском конзисторијуму, захтевано је да му се, као директору девојачке школе у периоду 1903-1907, пружи “пажња која одговара његовој функцији и уложеном раду”.

Подржавао га је митрополит Јоан Мецијану, који га је сматрао једним од најбољих педагога у Трансилванији и 1903. га позвао у Сибиу како би сарађивао на припремању једног наставног плана за препарандије. Наставним планом из 1903. успостављено је 8 часова недељно педагошке праксе. То се односило на ученике трећег разреда који су имали по два часа педагошке праксе недељно, и на оне из четвртог разреда, за које је било предвиђено шест часова. Пракса се у Араду одржавала под надзором професора Пипоша.

Пипош се сматра једним од оснивача румунске педагогије, узимајући у обзир да је циљ васпитања просвећивање становништва, са којим се почињало у школским клупама. Наглашавајући утицај друштвене средине на васпитање, сматрао је да је васпитање детерминисано друштвеном средином и да оно почиње у породици, али да велики број сељачких породица занемарује школу или не шаље децу у школу.

Модерне идеје професора Пипоша почеле су да се практично примењују у арадској Препарандији, што је убрзало развој овог значајног сегмента образовног рада. У препарандијама у Араду и Карансебешу су уведене и екскурзије које су имале педагошки и практични карактер и које су утицале на боље формирање будућих учитеља. Пипош је био одличан познавалац модерне педагошке мисли, преузевши и идеје познатих просветитеља, као што су Русо и Кант, или педагога, међу којима Песталоција, Хербарта и Рајна. Преузимајући модерне педагошке идеје, покушавао је да их примењује у пракси, прилагођавајући их положају Румуна у двојној монархији и давајући педагогији једну националну димензију. Својим доприносом развоју педагошког образовања Пипош је утицао на бољу припрему учитеља и на афирмисање неких просветних радника који ће постати значајни културни радници, а међу њима Јосиф Молдован, Трајан Магер, или браћа Ромулус и Јоан Роман. Својом делатношћу Пипош је допринео консолидацији националне културе на румунском селу у Трансилванији у периоду када су власти у Будимпешти предузимале мере мађаризације локалног становништва.

<sup>9</sup> E.O.R.A, acte școlare (*školska akta*) 220-IV-1900.

<sup>10</sup> Василе Голдиш, румунски педагог и политичар, почасни члан Румунске академије наука (прим. прев.)

<sup>11</sup> *Caietele Herminei*, Ed Pater Pan, 2010, str. 151.

## ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

### *Резиме*

*Битан услов квалитетне организације наставе јесте начин преношења знања ученицима. Апстрактни математички садржаји у млађим разредима основне школе могу се, уз примјену образовне технологије, учинити разумљивим и примјенљивим у пракси.*

*Наставници у свом раду користе различиту образовну технологију како би унаприједили свој рад и процес преношења знања учинили једноставнијим и разумљивим. Коју ће наставну технологију примијенити у раду зависи од више фактора, али највише од природе садржаја који се реализује. Примјеном образовне технологије, наставници настоје математичке садржаје, који су доста апстрактни по својој природи, да прилагоде различитим ученичким могућностима.*

*У раду су дате могућности примјене графоскопа, дијапројектора, филма и рачунара у почетној настави математике у функцији подстицаја ученика за боље разумијевање и ефикасније усвајање планираних садржаја.*

*Кључне ријечи: образовна технологија, почетна настава математике, наставник, ученик, математички садржај*

### **Увод**

Подстицај развоја логичког мишљења у настави математике се постиже мотивисањем ученика за усвајање и примјену математичких знања. Математичко образовање је нужно и значајно у развоју логичког мишљења, расуђивања и закључивања. Уводећи ученике у квантитативне и просторне релације објективне стварности, настава математике их већ од првог разреда почетне наставе математике оспособљава за рад с бројевима и просторним облицима и односима. Презентујући ученицима математичке садржаје, уводећи их у свијет математичких закона, теорема и аксиома, наставник мора да има на уму да треба да побуди ученичку пажњу, искористи њихову интелигенцију и ефикасно им пренесе планиране садржаје.

Намеће се питање: да ли се ученицима у настави математике ефикасно презентују математички садржаји? Другачије речено, питање се односи на успје-

шну реализацију математичког циља и математичких задатака. Искуство и пракса наставе математике, нажалост, потврђују да се велики број ученика на овим часовима досађује. То се посебно односи на старије разреде, усљед чега велики број ученика има негативну оцјену из овог наставног предмета. Наиме, ученици доживљавају математику као неинтересантну јер их не привлаче начини њене презентације. У традиционалној настави уопште, па и настави математике, доминира активност наставника што резултира лошом интеракцијом ученика усљед чега изостаје самостална активност ученика па је и квалитет овладавања наставним садржајима пуно лошији од очекиваног (Мандић, 2003: 33). Често наставници неуспјех ученика оправдавају сложеностју и апстрактношћу математичких садржаја и различитим интелектуалним способностима ученика. Ово објашњење има своју оправданост у домену стручности, али нема оправданост у смислу способности ученика. Природно је да се ученици разликују по способности, али је исто тако природно и хумано да сви ученици имају једнако право на математичко образовање, а могу га стећи само ако су начини презентације тих садржаја прилагодљиви њиховим способностима. Кадун сматра да не морају сви ученици савладати математичке захтјеве у истом степену, али би било пожељно да их савладају у оној мјери колико то дозвољавају њихове властите интелектуалне предиспозиције (Кадун, 1991: 320). У овом случају постиже се оптимални развој индивидуалних математичких способности ученика.

### **Образовна технологија у функцији организације почетне наставе математике**

Савремена организација наставе математике подразумијева примјену савремене образовне технологије која упрошћава путеве сазнавања реалности. Будући да је математика дио реалности, то посебно мјесто у планирању начина презентовања математичких садржаја припада увођењу у наставни процес одговарајућих наставних средстава заснованих на високој технологији и њиховом функционалном повезивању. Будући да се уређаји ове врсте у свијету, а и код нас, у све већим серијама производе, те да им цијена стално опада и да су трошкови њихове набавке често нижи од цијене појединих елемената традиционалне (класичне) школске опреме. Узимајући у обзир наведене чињенице, а имајући у виду вишеструку могућност коришћења савремене технологије у наставном процесу то би било не само пожељно већ и неопходно осавременити процес учења набавком ове технологије. „Адекватна, правилна и разноврсна примена наставних средстава развија код ученика интересовање за математику, подстиче развој мисаоних способности, убрзава и олакшава изградњу математичких појмова, формирање судова, извођење закључака и решавање задатака“ (Петровић & Пинтер, 2006: 141).

Ми смо се, од великог броја савремених наставних учила и помагала који припадају модерној наставној технологији, у овом раду определијелили за електронска аудио – визуелна наставна средства из разлога што „основу нашег укупног сазнања света у коме живимо стичемо путем чула“, а од њих чуло вида се



„сматра најдрагоценијим јер тим путем долази нам највећи број информација” (Марјановић, 1996: 1). Иако ови уређаји нијесу новина у смислу да представљају нешто ново до сада невиђено у наставном процесу, ипак њихова квалитетна примјена у реализацији математичких садржаја омогућава праву „револуцију” у процесу стицања знања ученика. Ријеч је о коришћењу сљедећих савремених наставних средстава и уређаја у настави математике чију набавку може планирати и реализовати свака школа, а то су:

- графоскоп,
- дијапројектор,
- филм и
- рачунар.

Основна функција и смисао примјене поменуте образовне технологије у „наставном процесу је да повећа: ефикасност и рационалност деловања наставника у току реализације и организације наставног процеса, ефикасност процеса учења од стране ученика и ефикасност и продуктивност образовног процеса у целини” (Даниловић, 1996: 67). Да напоменемо да наведена наставна средства имају различите функције, а нека од њих веома успјешно могу замијенити друга о чему ћемо у даљем раду дати детаљнија објашњења.

При избору поменуте наставне технологије руководили смо се и чињеницом да наставник жели да има на располагању:

- опрему увијек спремну за рад,
- поуздану опрему,
- инсталирану опрему (да се не губи вријеме на њену припрему, ношење и сл.),
- одговарајућу таблу, са сликом и цртањем (бијеле табле) и
- сарадника у настави.

Морамо увијек имати на уму да планирана наставна средства и помагала морају подстицати и унапређивати процес размишљања, па с тога она средства која не задовољавају тај захтјев нијесу погодна и не треба их користити у настави (Марковац, 2001: 82). Дакле, у учионицама или другим просторијама намијењеним за извођење наставе математике пожељно би било да увијек буде опрема на свом мјесту и спремна за употребу.

### **Графоскоп у почетној настави математике**

Иако су више него познате чињенице о сврсисходности и значају примјене наставних средстава у настави математике, наставници их често не користе у потребној мјери и у оној функцији колико то њихова техничка својства дозвољавају. Сваки наставник математике мора да схвати да су аудио – визуелна средства оруђа за успјешнији рад и средства за успјешније постизање математичких циљева, те да на основу тога треба темељније да планира извођење наставе математике.

Прије него што дамо практичне предлоге за примјену графоскопа, потребно је указати на предуслове за успјешан рад, могућности његове примјене и тех-

нику израде графофолија и графотаблица којих се мора придржавати сваки наставник.

За успјешну примјену графоскопа у настави математике наставник мора, осим познавања његових карактеристика и самог руковања њиме, знати да припрема фолије за квалитетно извођење наставе математике. Наставник мора имати и жељу за праћење стручне литературе и одређени смисао за увођење иновација.

Графоскоп као уређај (наставно средство) има вишеструку примјену. Дакле, могућности његове примјене су вишеструке, било да се користи самостално или заједно са другим наставним средствима и помагалима. На основу искуства његовог коришћења у настави, можемо препоручити његову примјену за:

- обраду цијелих наставних јединица,
- обраду дијела наставних јединица,
- продубљивање наставних садржаја (материје),
- диференцирану реализацију математичких садржаја,
- илустрацију,
- демонстрацију,
- задавање задатака,
- давање инструкција ученицима у рјешавању задатака,
- провјеру ученичког знања,
- утврђивање усвојених садржаја,
- увјежбавање математичког градива,
- систематизацију математичког градива итд.

Иако су могућности примјене графоскопа у настави математике заиста велике, степен његове искоришћености зависи највише од наставника уколико поседује овај технички уређај, односно наставно средство.

Примјена графоскопа у квалитетној реализацији математичких садржаја захтијева повећано ангажовање наставника. Од њега се захтијева улагање великих напора и трошење доста слободног–ваннаставног времена за припремање графофолија. Међутим, наставник треба да зна да ће се уложени труд вишеструко исплатити и да резултати неће изостати. Наставник улаже напоре почев од саме замисли како да осмисли ток реализације часа, преко избора готових или израде нових графофолија са одговарајућим математичким садржајем, па све до начина његовог презентовања и извршене анализе часа.

Непосредно припремање графофолија представља одговоран и сложен задатак, јер за њихову квалитетну израду наставник мора да добро познаје технику њихове припреме, тј. да одабере облик фолије и да професионално презентује на њој планиране математичке садржаје. Планиране математичке садржаје треба методски обрадити, тј. поставити на фолију и естетски обликовати. На то утиче у великој мјери техника којом се фолија израђује и средства којим се садржај на фолији обликује. Код коришћења рачунара, тај процес је једноставнији. Зато је наш предлог да се користи рачунар у процесу квалитетнијег припремања графофолија. Није сувишно напоменути да се током израде графофолија наставник мора

руководити одређеним педагошким и психолошким захтјевима. Сваки наставник најбоље познаје структуру ученика којој предаје. Он може претпоставити у којој мјери који ученик може усвојити математичке садржаје које им презентује, али истовремено може да предвиди колико би више могао тај исти ученик да усвоји презентованог градива ако се приближи његовим сазнајним способностима. У ту сврху је више него препоручљиво коришћење пројекције (са рачунара или графоскопа), која може послужити за диференцирану реализацију датих садржаја. Уз помоћ вишеслојних фолија наставник може на вјешт начин анимирати како даровите, тако и просјечне и исподпросјечне ученике, мада је тај ефекат далеко јачи ако се користи рачунар и припреме оговарајући слајдови у PowerPoint-у.

Иако се графоскоп почео користити у настави већ неколико деценија, он није добио своје право мјесто у реализацији наставе математике. Истина, мало је стручно – методичке литературе која разматра и препоручује његову примјену. Данас, у ери информатичког образовања, графоскоп у настави математике треба користити само ако не постоје могућности за непосредну примјену рачунара. Уколико не постоје услови за непосредну припрему рачунара, онда рачунар треба користити у процесу припремања фолија како би примјеном графоскопа наставу математике осавременили и учинили да њени ефекти буду квалитативно далеко већи од постојећих.

Дакле, ако детаљније сагледамо предности и недостатке коришћења графоскопа у поређењу с рачунаром, можемо закључити да све оно што може да уради графоскоп може урадити и рачунар и то боље и квалитетније, али не и обрнуто. Такође, у односу на фолије које користимо за графоскоп, а које губе на квалитету након једног коришћења усљед њиховог хабања и брисања садржаја са њих, припрема на рачунару је трајнија, а уз то може лако да се мијења и допуњује и, што је најважније, може да се оживи и прикаже ученицима у виду анимација. И са техничке стране посматрано, лакше је користити рачунар и бим пројектор него фолије и графоскоп.

### **Дијапројектор у почетној настави математике**

Визуелна наставна средства су од велике користи у приближавању апстрактних математичких садржаја, нарочито у почетној настави математике. Још ако се визуелном дода и акустички ефекат, онда се настава може учинити интересантнијом, а самим тим и ефикаснијом.

Дијапројектор је у настави математике намијењен осавремењавању начина преношења знања ученицима кроз визуелно приближавање апстрактних математичких садржаја различитим ученичким когнитивним представама. Значи да дијапројектор визуелним путем приближава ученицима математичке садржаје који се изучавају и на тај начин доприноси ефикаснијем развоју математичких представа. За његову примјену у настави математике неопходно је посједовање одговарајућих слајдова примјерених изучавању планираних математичких садржаја. Пракса је показала да су наставници ријетко осавремењивали наставу математике примјеном дијапројектора иако постоје урађени слајдови који, истина у млађим разреди-

ма више, а у старијим мање, у потпуности прате предвиђену реализацију математичких садржаја. Ово се не може оправдати, иако знамо да употреба дијапројектора у настави математике имплицира и неке нежељене посљедице међу којима је најважнија она о свођењу процеса учења математичких садржаја на један извор перцептивних података – на визуелну перцепцију. Не треба занемарити чињеницу да савремена настава математике не значи примјену само савремених наставних учила (учила новије продукције), већ примјену разних учила, старије и новије генерације, њихову модификацију и мултимедијалну презентацију. То, заправо, значи да морамо у организацији и реализацији наставе математике користити различите наставне методе, поступке учења и начине презентације математичких садржаја. Дакле, дијапројектор има своје мјесто у настави математике код реализације многих математичких садржаја уколико не постоје услови за непосредну примјену рачунара у њој, али уколико постоје објективни услови за примјену рачунара у настави онда се он може у потпуности изоставити.

Полазећи од чињенице да је учење знатно успјешније ако се заснива на више перцептивних извора (визуелна, акустична и сл.), функцију примјене дијапројектора у настави математике ваља процјењивати у релацији према осталим перцептивним компонентама које учествују у процесу учења. Због тога ће презентовани слајдови уз примјену дијапројектора у настави математике бити ефикасно средство учења само ако постану интегрални дио скупа перцептивних извора који пружају основни материјал за ефикасно усвајање математичких појмова. Дијапројектору, нарочито у почетној настави математике, припада значајно мјесто међу средствима која ученике обогаћују перцепцијама и представама потребним за формирање појмова о одређеним математичким појавама и објектима. Међутим, ако наставник има услове за непосредну примјену рачунара у настави, онда не постоји потреба за примјеном дијапројектора, јер рачунар врло успјешно може замијенити не само графоскоп, већ и дијапројектор. Он обавља све њихове функције, а уз то има могућност да „оживи” слику (слајд) дајући јој квалитетан звучни ефекат.

У наставној пракси сврха у којој се слајдови користе није универзална. То зависи од стручности и оспособљености наставника и њиховог односа према осавремењивању наставе математике. Примјена слајдова у настави математике не значи потпуно укидање излагања – предавања и објашњавања карактеристичног за фронтални рад у настави; напротив, материјал који се пројектује је предмет објашњавања и приближавања ученицима те стога подстиче већу пажњу ученика.

### **Филм у почетној настави математике**

Уз велики број наставних средстава што се примјењују у настави математике, све чешће се користи и филм као један од аудиовизуелних средстава који на специфичан начин објашњава апстрактне математичке садржаје (аритметичке, геометријске, алгебарске итд.). Непремостива спрега перцептивних активно-

сти што их омогућује филм и интелектуалних активности ученика потребних за изградњу одређених математичких појмова, показује да је функција филма у формирању основних математичких појмова и елементарних математичких операција, као што су сабирање, одузимање, множење и дијелење, незамјенљива у почетној настави математике.

Филм, као наставно средство, своје посебно мјесто налази у почетној настави математике, чија акустичка и визуелна перцепција на специфичан начин побуђује ученичку пажњу. У данашње вријеме филмови се праве помоћу рачунара и готово за сваку наставну јединицу може се направити филм. У припреми филмова на рачунару могу учествовати и сами ученици што има посебан ефекат код њих самих. Значи, рачунар је и овдје незаобилазан па му с правом треба дати мјесто које му припада.

Филм се у настави математике не мора користити увијек. Он се може користити током цијелог часа или само у појединим његовим дјеловима. Дакле, не постоји опасност потискивања и занемаривања позиције наставника. Наставник одлучује када ће, и у којој мјери, користити филм у настави математике. Наставник је присутан и онда када користи филм као средство за реализацију одређених математичких садржаја. На часовима планираним за примјену филма наставник прати рад одјељења, односно ученика у цјелини и у случају додатног објашњења благовремено реагује како би се избјегли евентуални пропусти. Због тога наставник мора обратити већу пажњу у самој фази планирања извођења наставе математике примјеном филма. Садржај филма мора бити прилагођен узрасту дјетета и његовим психофизичким способностима. Тако, рецимо, приликом изградње појединих математичких појмова, на примјер појмова: природни број, сабирање, одузимање, множење и дијелење природних бројева и сл. задатак филма је да трансформише садржаје рационалне спознаје у визуелне слике и поткријепи акустичком потпором како би били доступни менталној спознаји ученика. Тако, на примјер, да би се изградио исправан појам о природном броју те да би се тај број схватио као својство класе еквивалентних скупова, морају се разматрати еквивалентни скупови састављени из различитих конкретних објеката с циљем да се у њима уочи и схвати бројност, односно број елемената као њихово заједничко својство. Визуелном и акустичком представом конкретних математичких садржаја филм обогаћује перцептивно искуство ученика чиме се ствара темељна основа за квалитетно усвајање математичких појмова. Неопходно је још напоменути да садржај филма није непосредни објект учења, на примјер природни бројеви, него одговарајући материјални супстрати (еквивалентни скупови конкретних објеката) помоћу којих се мисаоним активностима спознавају битни садржаји појмова који се изграђују, у овом примјеру о којем је ријеч својство бројности, односно број.

Будући да је задатак наставе математике изграђивање код ученика исправних и потпуних појмова о одређеним математичким појавама и објектима, то коришћење (примјена) филма у овој настави мора доприносити остваривању постављеног циља. Допринос филма развоју математичких способности ученика

састоји се у квалитетном одабиру снимљеног материјала који служи за изградњу математичких појмова. Потребно је напоменути да су перцепције статичне и као такве се не могу посматрати као циљ, већ као средство учења, те је стога неопходно перцептивне активности настале при презентовању филма поступно трансформисати у мисаоне, тј. интелектуалне активности. То је неопходно урадити због тога што су перцепције и представе само материјал за мисаону обраду из којег мисаоном активношћу настају појмови. Без интелектуалних активности не могу се покренути психички процеси којима се изграђују математички појмови.

Да би схватили потребу трансформисања перцептивних активности у току посматрања филма у интелектуалну активност, треба се присјетити основних чињеница о процесу учења. Познато је да према сензуалистичко-емпиријској психологији поријекло свих појмова се налази у осјетима што их човјек пасивно прима. Према том схватању, најприје се примају појединачни осјети, а затим се апстраховањем долази до општег који се изражава законом, односно симболом (нпр. знак за број).

Тако дјеца већ у раном узрасту на спонтан начин формирају низ појмова везаних за појмове и бића у њиховом окружењу (Марјановић, 1996: 29). Уочавајући неки објект, на примјер биће или предмет (зеца, дрво, сто, чекић и сл.), гледајући га са различитих страна и под различитим угловима, сензорни утисци се организују око важних његових својстава и почиње да се развија општа представа на основу које дијете препознаје те и сличне објекте. Затим слиједи друга фаза посматрања више истих објеката (један зец, два зеца, три зеца и сл.) на основу чега дијете уочава квантитативну разлику посматраних објеката (скупова објеката). Представа различитог броја објеката се јавља у виду менталне слике, на основу чега дијете у првим корацима учења природних бројева веже број са сликом (један зец са бројем 1; два зеца са бројем 2 и сл.).

Да не би дошло до пасивног примања визуелних перцепција гледајући филм, наставник даје додатна објашњења и подстиче индивидуалну ученичку активност у развоју математичког мишљења и правилног усвајања математичких појмова. Ова додатна наставникова активност је неопходна због тога да се не би изградња математичких појмова редуцирала на само пасивно перципирање слика.

Будући да велики дио онога што ученици усвајају у настави математике спада у подручје тзв. менталних, тј. мисаоних операција, као што су различите операције с бројевима и другим математичким објектима. Рачунске операције с природним бројевима (сабирање, одузимање, множење и дијелење) су операције с „појмовним објектима” и изводе се искључиво у менталном, тј. мисаоном подручју. Развијајући менталне операције с бројевима, филм у почетној настави математике ученицима скраћује дуг и напоран пут чији је почетак у реалном, а завршетак у менталном, односно мисаоном свијету. На овај начин се рачунске операције сабирања, одузимања, множења и дијелења природних бројева изводе из квантитативних односа објективне реалности.

Дакле, филм се у настави математике може посматрати као средство које је намијењено учењу, које, заједно с осталим наставним средствима, обезбијеђује

квалитетније усвајање математичких представа и појмова потребних за укупно математичко образовање. Уз помоћ филма се аудио-визуелним путем представљају и приближавају апстрактни математички садржаји који се усвајају у настави математике, а то се најчешће постиже филмским приказом квантитативних и просторних односа објективне реалности.

### **Рачунар у почетној настави математике**

Имајући у виду значај наставних средстава у настави математике, као и потребу да она буду стално наставнику при руци, образовна технологија је постала интегрални дио образовног система у савремено организованој настави. Интензиван развој и експанзија рачунара, као и могућност његовог коришћења код најмлађих генерација ученика, у великој мјери доприноси побољшању и квалитета и квантитета наставног процеса. Средина за учење бива све богатија, а васпитно – образовни рад квалитетнији.

Уопште посматрано, основа за примјену рачунара и критеријуми и поступци за одабирање образовног софтвера у настави математике морају бити тако постављени да примјена наведене технике даје што боље и ефикасније резултате у процесу учења математичких садржаја. Школа са инсталираном рачунарском техником се посматра као средина за учење, а сам рачунар као средство за примјену образовног софтвера који уједно представља извор постизања одређених математичких циљева и задатака. Суштина примјене рачунара у настави математике лежи у осавремењивању наставног процеса и приближавању техничких достигнућа реалном свијету те његовој помоћи у процесу учења. Рачунар је техничко средство које обезбјеђује да се циљ и садржај учења из математике оствари на примјерен, организован и савремен начин. На тај начин „изучавање математичких садржаја применом рачунара је изузетно корисно. То је један интегрални процес. Ученици развијају љубав не само према математици, већ и према целокупној науци и према творевинама људске цивилизације.“ (Мићановић, 2008а: 562).

Примјена рачунара у настави математике је, мора се признати, прилично сложена. Сложеност проистиче из саме организације наставе математике која је доста скупа, али ако се сагледају све могућности примјене рачунара и цјелокупне рачунарске технике онда ће се прихватити предности организације оваквог модела наставе у односу на класичну наставу. У нашем раду рачунар је у настави математике служио као средство за експерименталну наставу, гдје су могућности његове примјене биле велике. Потврдило се да уколико постоје услови за неопсредну примјену рачунара у настави математике, наставник нема потребу за коришћењем других аудио – визуелних средстава. Рачунар не само да успјешно може замијенити графоскоп, дијапројектор и друга аудио – визуелна средства, већ много успјешније реализује све њихове намјене од њих самих. Слика је много јаснија, а садржаји се у виду анимација презентују ученицима задовољавајући њихов визуелни и акустички ефекат. А најновије генерације рачунара „опремљене мулти-медијалном картицом могу да прикажу графичке прилоге (скице, шеме, цртеже), видео материјале, филмске инсерте (покретне слике) и да емитују звучне прилоге”



(Мијановић, 2002: 244). Значи, рачунар новије продукције успјешно у настави интегрише презентацију текста, графике, покретне слике, звука и видео материјала анимирајући сва чула и чинећи процес учења очигледним и активним.

Дакле, рачунар у потпуности може замијенити друга очигледна визуелна и аудио – визуелна средства. Он омогућава и практичну манипулацију код изучавања геометријских садржаја што ниједно друго техничко средство нема могућности, што га опет сврстава у ред водећих наставних средстава. Рачунар је постао најозбиљнији супарник до скоро непобједивој моћи телевизије, што га фаворизује као најмоћније наставно средство које својим карактеристикама и могућностима примјене у потпуности замјењује скоро сва друга наставна средства (Shapiro, 1998: 220).

С друге стране, рачунар обезбјеђује и индивидуализацију наставе математике. Настава математике је динамичан процес у којем ученици активно усвајају математичке садржаје, међутим, сваки ученик различитим темпом усваја предвиђене садржаје. Примјена рачунара у том погледу пружа широке могућности. Сваки ученик својим темпом рјешава математичке проблемске ситуације (задатке) на рачунару, а самим тим и индивидуално напредује према својим способностима. Примјена рачунара обезбјеђује прилагођавање процеса учења математичких садржаја предзнању и способностима ученика. Избор и коришћење квалитетних образовних софтвера пружа могућност прилагођавања програмског материјала, тј. компјутерски обрађених математичких садржаја, особинама мисаоног процеса и другим индивидуалним карактеристикама ученика.

Реакције наставника на примјену савремене образовне технологије су различите што највише зависи од њихове спремности за имплементацију исте у наставном процесу. Међутим, организација наставе математике уз примјену рачунара не значи потискивање наставника из наставног процеса. Напротив, његова позиција се сада усложњава. Наставник мора да прати рад сваког ученика, да указује на њихове евентуалне пропусте у раду и благовремено их коригује. Зато је оспособљавање наставника за нову улогу у наставном процесу изузетно важно питање које се мора ријешити упоредо са техничким опремањем радног простора (Мићановић, 2008б:352). Наравно, на часовима примјене рачунара планира се вријеме и за фронтални рад наставника. Овдје је још неопходно напоменути да рачунар не треба користити на сваком часу, већ да то наставник треба сам добро да испланира. Неки математички садржаји нијесу погодни за реализацију уз примјену рачунара па их с тога и не треба реализовати уз њихову примјену.

### Закључак

Очигледно је да велики број школа у нашем образовном систему није у могућности да користи скупу образовну технологију као продукт новије технологије у организацији наставе уопште, па и наставе математике. Имајући у виду да математика заузима посебно мјесто у систему образовања и васпитања, она представља најзначајнију компоненту у развоју интелектуалних способности



ученика, њиховог логичког и креативног размишљања. Зато треба осавременили процес преношења математичких знања, тј. треба у настави математике омогућити ученицима да логички размишљају, да своје способности изразе на оригиналан начин и да њихов рад и интересовање буде прилагођено индивидуалним способностима, потребама и жељама.

## Литература

- Даниловић, М. (1996): *Савремена образовна технологија*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кадун, В. (1991): *Узроци заостајања ученика у математици и могућности њихова отклањања*, Педагогија, 3-4, 319-333.
- Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације*, Београд: Медиаграф.
- Марјановић, М. (1996): *Методика математике I и II*, Београд: Учитељски факултет.
- Марковац, Ј. (2001): *Методика почетне наставе математике*, Загреб: Школска књига.
- Мијановић, Н. (2002): *Образовна технологија*, Подгорица: НЈП "Побједа".
- Мићановић, В. (2008а): *Стратегија почетног математичког образовања заснована на примени рачунара у наставном процесу*, Педагошка стварност, 5-6, 560-576.
- Мићановић, В. (2008б): *Организационо-технички услови примене рачунара у почетној настави математике*, Педагошка стварност, 3-4, 350-363.
- Петровић, Н., Пинтер, Ј. (2006): *Методика наставе математике*, Сомбор: Педагошки факултет.
- Shapiro, E. L. (1998): *Како развити емоционалну интелигенцију дјетета*, Загреб: Мозаик књига.

**Dr Veselin Mićanović**

Philosophical Faculty – Niksic

## EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN BASIC MATHEMATICS TEACHING

### Abstract

An essential condition of qualitative teaching organization is a way of transfer of knowledge to students. Abstract mathematical contents in lower primary school grades can be, with the use of educational technology, made more understandable and applicable in practice.

Teachers use various educational technologies in their work in order to improve their work and to make the process of knowledge transfer simpler and easier to understand. Which teaching technology a teacher will use in his/her work depends on a

number of factors, but most of all on the nature of contents to be realized. According to application of educational technology, teachers try to adjust mathematical contents which are according to their nature rather abstract, to different abilities of students.

The paper offers the possibilities of using an overhead projector, a stereopticon, film and a computer in basic mathematics teaching in order to encourage students to better understand and more efficiently acquire the planned contents.

Key words: educational technology, basic mathematics teaching, a teacher, a student, mathematical contents.

**Д-р Веселии Мичанович, Никшич**

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В НАЧАЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

### Резюме

Важным условием качественной организации процесса обучения является форма подачи знаний учащимся» Абстрактные математические содержания в младших классах начальной школы можно, применяя образовательные технологии, сделать более понятными и более применимыми на практике.

Учителя в своей работе используют разную образовательную технологию с целью повышения качества своей работы и процесс передачи знаний сделали более простым и понятным. Какую учебную технологию учитель применит в работе зависит от многих факторов, но больше всего от характера и природы содержания, который на программе. Применяя образовательные технологии учителя стараются математические содержания, которые достаточно абстрактны по своей природе, приспособить различным способностям учеников.

В настоящей работе показаны возможности применения графоскопа, диaproектора, фильма и компьютера на начальном этапе изучения математики в функции побуждения учеников к лучшему пониманию и эффективному усвоению запланированных содержаний.

Опорные слова: образовательная технология, начальный процесс обучения математике, учитель, ученик, математические содержания

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Душан Ђорђевић,  
проф. Педагогије  
ОШ “Свети Сава” Ниш

UDK 37/049.3)

Приказ

Примљен: 15. VIII 2012.

BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 3, p. 559–560.

### ЕСЕЈ О ЕСЕЈИМА

(Над отвореном књигом, ст Милосав Петровић Београд, 2012.год.)



За само пар последњих година, аутор ст Милосав Петровић обрадовао је стручну и просветну јавност са још два нова педагошка дела. У 2011.год. објавио је *Векове предшколства*, књигу са изузетним педагошким значајем. Иста је наишла на топао пријем и код стручне педагошке јавности, и у академским круговима.

Недавно, овај врстан практичар, педагог, изванредан познавалац савремених кретања у педагогији, објављује књигу под насловом *Над отвореном књигом*, у издању ПроФон-а из Београда. Књига је саткана од пет целина.

У првој су прикази (есеји, критике) педагошких дела савремених аутора попут: *Интелектуално васпитање*, проф. др Јована Ђорђевића (Београд: 1975), *Предшколско дете и игра*, Недељка Трнавца

(Горњи Милановац: 1979), *Педагошке радионице*, Радмиле Ивановић (Београд: 1997), *Педагошка функција одељењског старешине*, ст Кристифора Ранчића (Београд-Ниш: 2001), *Култура здравог живота*, проф. др Милутина Ђорђевића и сар. (Нови Сад-Ниш: 2003), *Дидактика и Корективна педагогија*, проф. др Слободана Василева (Београд: 2007), *Педагошке слагалице*, Душана Ђорђевића, проф. педагогије (Ниш: 2009), *Како родитељи да васпитају децу*, ст Христифора Ранчића (Ниш: 2011).

“Дакле, критика било које врсте треба да отвара књиге различитих аутора”, каже аутор и наставља “критика се мора позабавити песничким војницима као и песничким генералима. О другима пишу сви, а о првима ретки”.

Као вредан и врстан посматрач и учесник савремених кретања у образовању, аутор је запажао вредности и у делима генерала у педагогији као и у делима војника. И не само запажао. Аутор је смело и аргументовано предлагао рукописе и дела како доктора наука, тако и просветних радника практичара.

Осим умећа да код читалаца пробуди радозналост за приказана дела, аутор је зналачки подстицао све читаоце- да завире у концепт приказане књиге, стручну садржину, и исту користе у свом раду. Многи “педагошки радозналци” тек после објављеног и представљеног педагошког дела улазе у библиотеку, радознано разгледају, или, пак, пажљиво читају. У томе је вредност доброг есеја, критике, рецензије.

Другу целину књиге чине есеји о методичкој литератури. Укупно десет дела попут: *Методика развоја деце предшколског узраста*, Р. Матића (Београд: 1997), *У чему, кад, како сарађивати са родитељима у предшколској установи*, др Љубице Продановић (Београд: 1979), *Рад на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*, Р. Матића (Београд: 1980), *Методички дани 88*, зборник радова предшколских радника, *Предшколци у Новом Саду 91*, зборник радова практичара, *Методика* (1, 2, 3) Емила Каменова (Нови Сад: 1997), *Корак по корак* (1996, 1997, 1998), *Како припремити дијете за школу*, М. Шаин (Бањалука: 2001), *Дете, музика и покрет*, Виолете Јовић и М. Ђорђевића (Ниш: 2002), *Детеу свету драме и позоришта* (Београд: 2004).

Трећу целину књиге чине већ објављени есеји о *Радно- игровним материјалима и листовима за децу* (укупно 7 есеја).

Четврту целину књиге чине есеји о монографијама предшколских установа и школа (Крушевац, Ниш, Бела Паланка, Пирот, Врање и др. ).

Есеји о педагошком стваралаштву у листовима и часописима су садржај пете целине књиге. Ови есеји показују ауторово суверено владање историјом, књижевношћу и културом српског народа.

Потребно је нагласити да је објављено дело ст Милосава Петровића *Над отвореном књигом*, наставак тротомног издања под називом *Предшколске трилогије*, из 2004.год. у којој је публиковао своје педагошко књижевне есеје, приказе, осврте и рецензије.

Ауторов труд у конципирању и графичком дизајнирању књиге богати спектар педагошких остварења више од 40 приказаних дела и аутора. То је специфичан вид маркетинга и промовисања различитих идеја, гледишта, научних и социјалних ставова. Тако је аутор у најбољем смислу показао да “наука не треба да се крије у књигама само за научнике” (Ј. А. Коменски), већ да образовање и писана реч треба да буду доступни свима. Ауторов стваралачки напор је дар који он све више заслужује што га више другима поклања. Узмете ли његов поклон, озбиљно сте показали да аутор заслужује дар који му је природа доделила.

Поменућемо и називе листова у којима су есеји из ове књиге објављивани: *Народне новине*, Ниш, пет прилога, *Просветни преглед*, седамнаест прилога, *Настава и васпитање*, шест прилога, *Слобода*, Пирот, један прилог, *Унапређивање васпитања и образовања*, Ниш, један прилог, *Београдско школство*, два прилога, *Педагошка стварност*, четири прилога, *Медианче*, Ниш, један прилог, *Другарче*, Ниш, један прилог, *Породица и дијете*, Сарајево, један прилог, *Лист просветних радника 45 минута*, Ниш, један прилог, *Педагогија*, један прилог, *Учитељ*, један прилог, чиме показујемо ауторову разноврсност како у погледу тематике којом се бавио, тако и у погледу избора гласила са којима је сарађивао.

Дело је објавио београдски издавач ПроФон, 2012.год.

## **БИБЛИОГРАФИЈА ЧАСОПИСА *ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ (2000-2005)***

### **2001.**

#### **ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ**

1. Васпитно-образовна улога музеја / Јована Милутиновић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 195-215.
2. Подстицаји развоја социјализације адолесцената у домовима ученика / Марија Вукелић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 216-226.
3. Хиландар и деца – тајна која живи (надахнуће које траје) / Исидор Граорац. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 666-674.
4. Школа и кич / Бошко Цветковић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 365-377.
5. Школско постигнуће и аспирације родитеља / Ненад Сузић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 43-57.

#### **ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ**

6. Акроними у литератури о примени рачунара у настави са освртом на наставу страног језика / Ерика Тоболка. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 726-731.
7. Анализа дискурсног облика и синтаксе / Јелисавета Шафрањ. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 533-545.
8. Анализа кохезије и кохерентности текста у настави енглеског језика као страног / Јелисавета Шафрањ. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 397-412.
9. Важне предуслови за промене у начину рада и постизање већег успеха у настави биологије / Томка Миљановић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 388-396.
10. Врсте диктата у настави српског језика / Света Костић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 70-81.
11. Дидактички аспекти метакогниције даровитих / Грозданка Гојков. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 675-696.

12. Ефикасност индуктивне и дедуктивне методе у средњошколској настави неорганске хемије / Мирјана Сегединац. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 58-69.
13. Индивидуализација наставе на страницама „Педагошке стварности“ (1955-2000) / Мара Ђукић, Споменка Будић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 242-253.
14. Метода дискусије у настави књижевности / Мирослав Првуловић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 413-425.
15. Нови правци у превазилажењу слабости разредно-часовног система / Јован Ђорђевић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 227-241.
16. Однос ученик - књижевно дело: ставови из методичке теорије – стање у наставној пракси / Мирослав Првуловић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 82-92.
17. Шта је школски успех ученика? / Александар Васић. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 697-725.

### ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

18. Делинквенција – узроци, облици и шансе за промене / Јадранка Добријевић, Татјана Паскаш. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 732-736.
19. Допунски рад у основној школи / Сташа Велисављев. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 474-480.
20. Нека искуства о ефикасности Програма првог разреда у огледним основним школама Републике Србије / Перо Спасојевић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 481-488.
21. Педагошка улога разредног старешине у основној школи / Сташа Велисављев. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 142-149.
22. Раскорак између упутстава за остваривање програма математике и наставе математике у нижим разредима основне школе / Никола С. Спајић. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 737-746.
23. Реализација наставним планом и програмом предвиђених теренских вежби из биологије у VII разреду основне школе / Томка Миљановић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 133-141.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

24. Израда музејске едукативне политике / Eilean Hooper-Greenhill. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 754-763.

### ИН МЕМОРИАМ

25. Жарко Попов (1927-2000) / Добрила Летић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 320-321.

## ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

26. Једнака слобода за мушкарца и жену у свету Франсоа Раблеа / Светозар Дунђерски. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 93-103.
27. Митрополит Стеван Стратимировић / Радмило Достанић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 556-565.
28. Осврт на рад огледних школа у Краљевини Југославији / Јован Ђорђевић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 546-555.
29. Трајне и инспиративне вредности у Натошевићевом многостраном стваралаштву / Милан Баковљев. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 426-431.
30. Школство у Митровици од Другог светског рата до пред крај XX века / Никола С. Спајић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 432-443.

## КЊИЖЕВНОСТ

31. Књижевно дјело Николе Првог Петровића Његоша / Радомир В. Ивановић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 329-343.
32. Могућности и моћи поетског говора / Радомир В. Ивановић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 5-18.
33. Пут човјека је пут по мукама / Радомир В. Ивановић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 157-173.
34. Страдање и ставрање као вертикале хуманитета / Радомир В. Ивановић. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 633-648.

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

35. Библиографија педагошке методологије / Јелена Пртљага. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 150-151.
36. „Даровитост у студентској популацији“ – VII Округли сто о даровитости / Наташа Струза Милић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 624-627.
37. Др Стипан Јукић: *Настава у којој ученик мисли* / Оливера Гајић. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 747-753.
38. Милосав Петровић: *Панорама предиколства* / Христифор Ранчић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 296-297.
39. Приказ мање познатих радова Милана Петровића Аласа намењених наставницима и ученицима средњих школа / Мирко Дејић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 612-623.
40. Путоказ за превођење теорије у праксу (проф. др Петар Стојаковић: *Когнитивни стилови и стилови учења*) / Грозданка Гојков. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 489-491.
41. Социолошки и психолошки поглед на промене у образовању (Ненад Хавелка: *Ученик и наставник у образовном процесу*) / Недељко Трнавац. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 293-296.



## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

42. „Активизирајуће“ методе у служби развоја моралног понашања / Александар Стојановић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 344-364.
43. Алтернативне школе – развој, појмовни оквир и функције / Зорослав Спевак. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 659-665.
44. Држава, грађанско друштво, образовање (васпитање) / Зоран Аврамовић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 19-27.
45. Изазови социологије образовања на прагу трећег миленијума / Данило Ж. Марковић. – Год. 47, бр. 9/10 (2001), стр. 649-658.
46. Концепције моралног васпитања из угла потребе за иновирањем метода моралног васпитања / Александар Стојановић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 174-194.
47. Наставници, ученици и родитељи о садашњој основној школи и школи будућности / Босилка Ђорђевић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 509-519.
48. Природни савез уметности и науке (Филоповићеве монографије о српским писцима) / Радомир В. Ивановић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 497-508.

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

49. Високо образовање васпитача / Емил Каменов. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 444-453.
50. Драмско стваралаштво предшколске деце / Љубица Веселиновић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 254-261.
51. Еколошке активности / Љиљанка Ристић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 111-121.
52. Ко је креатор комуникацијског контекста у вртићу? / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 564-570.
53. Рано учење у предшколским институцијама – потреба и неминовност или грешка / Перо Спасојевић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 28-42.
54. Шта ће бити са Основама програма предшколског васпитања и образовања / Емил Каменов. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 104-110.

## ПСИХОЛОГИЈА

55. Интерне метријске карактеристике Kettwig теста (форма А) за процену зрелости деце за школу / Густав Бала, Јасмина Коцопељић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 604-611.
56. Једна провера ефекта субтрактивне двојезичне ситуације на образовну ефикасност ученика / Лајош Генц, Бојана Оторанов. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 571-583.
57. Како учитељи опажају особине ученика различитог школског успеха / Тајјана Тубић. – Год. 47, бр. 1/2 (2001), стр. 122-132.



58. Полне разлике између интересовања и преференција будућег запошљавања код ученика / Александра Штрбац, Бранислав Косановић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 463-473.
59. Полне разлике у школској успешности / Иван Јерковић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 262-270.
60. Поремећаји менталног здравља деце и адолесцената после НАТО бомбардовања / Марија Зотовић. – Год. 47, бр. 5/6 (2001), стр. 454-462.
61. Провера неких метријских карактеристика теста професионалних интересовања (ТРИ2) / Бранислав Косановић, Александра Штрбац. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 280-292.
62. Самоопажање ученика различитог школског успеха / Татјана Тубић. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 271-279.
63. Утицај социо-економског статуса мајке, хронолошке доби мајке и непотпуности породице на конфигурацију повезаности особина личности мајке, васпитних поступака и психопатолошких особина детета / Надежда Родић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 584-603.

### **ФИЛОЗОФИЈА**

64. Обичаји и обичајност код Хелена / Жељко Калуђеровић. – Год. 47, бр. 7/8 (2001), стр. 520-532.

### **ХРОНИКА**

65. У поводу 75 година живота проф. др Милана Баковљева / Раде Родић, Стипан Јукић, Светислав Стојаков. – Год. 47, бр. 3/4 (2001), стр. 298-319.

### **2002.**

### **ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ**

66. Дописно образовање родитеља / Љубица Продановић. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 180-191.
67. Наставник између циљева и остваривања наставних садржаја / Душан Ђорђевић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 61-67.
68. образовање и култура / Весна Трифуновић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 366-374.

### **ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ**

69. Анализа тестова и постигнућа ученика на средњошколском међуокружном такмичењу из хемије / Мирјана Сегединац, Светлана Вујовић, Љубинка Летић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 85-96.

70. Број: од конкретног до апстрактног / Владимир Костић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 735-743..
71. Индикатори квалитета и евалуација у систему високог образовања / Мара Ђукић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 508-517.
72. Метаанализа у педагогији и социјалним наукама / Ненад Сузић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 68-84.
73. Неговање културе слушања у настави / Бошко Цветковић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 683-692.
74. Нека методичка питања третирања једначина у почетном разреду основне школе / Никола С. Спајић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 564-577.
75. Организација наставног часа / Коста Воскресенски. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 518-527.
76. Оцењивање у постмодерној дидактици / Грозданка Гојков. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 375-381.
77. Подручја оперативних активности ученика у почетној настави ликовне културе / Сања Јовановић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 97-110.
78. Потребне савремене наставе енглеског језика као струке / Јелисавета Шафрањ. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 394-402.
79. Стратегија развоја система васпитања и образовања подразумева радикалну реформу наставе у функцији учења учења и неговања мисаоних активности ученика и стиуената / Стипан Јукић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 488-507.
80. Стратегије интензивирања реформских / иновационих процеса у настави – између теорије и праксе (I) / Оливера Гајић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 382-393.
81. Стратегије интензивирања реформских / иновационих процеса у настави – између теорије и праксе (II) / Оливера Гајић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 528-544.
82. Теорије сазнања и различити приступи тумачењу процеса учења у музеју / Јована Милутиновић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 545-577.
83. Тешкоће ученика IV разреда основне школе у разумевању основних биолошких појмова / Саша Дубљанин. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 693-708.
84. Трендови у конструкцији задатака пријемних испита за студијске групе хемије / Мирјана Сегединац, Ференц Гал, Роберт Бакош. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 221-240.
85. Ученик и наставна технологија / Љубо Каурин. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 192-220.
86. Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика / Жана Бојовић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 709-734.

### ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

87. Анализа наставног програма и уџбеника предмета Екологија и заштита животне средине за I разред средњих стручних школа и његова реализација / Томка Миљановић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 589-601.
88. Магистарске тезе одбрањене из филолошких и лингвистичких дисциплина на Филозофском Факултету у Новом Саду (Катедра за лингвистику и Катедра за енглески језик и лингвистику) / Гордана Бурсаћ. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 283-304.
89. Предлог растерећења наставних програма биологије за основну школу / Весна Миливојевић, Томка Миљановић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 137-152.
90. Психолошке радионице у домовима ученика – искуства ученика и васпитача / Марија Вукелић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 602-619.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

91. Природа и значај дисоцијације / Stephen Braude. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 626-638.

### ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

92. Жена и њено васпитање у средњем веку / Светозар Дунђерски. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 111-127.
93. Сократ као еротософ / Светозар Дунђерски. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 578-589.

### КЊИЖЕВНОСТ

94. О односу историје и нарације / Радомир В. Ивановић. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 157-173.
95. О теорији спонтаности и сложености једноставности лирских минијатура Блаже Конеског / Радомир В. Ивановић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 469-483.

### ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

96. Корак у 21. век (др Бошко М. Влаховић: *Путеви иновација у образовању – тражење новог образовања*) / Слободанка Буразин. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 620-622.
97. Омладина и екологија (др Милан Мишковић: *Омладина и екологија*) / Милица Андевски. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 305-310.

98. Осми округли сто о даровитости – Подстицање даровитости на студијама из угла Болоњске декларације / Наташа Струза Милић. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 623-625.
99. Рана идентификација даровитости (др Грозданка Гојков, мр Наташа Струза-Милић, Александра Гојков Рајић, Александар Стојановић: *Рана идентификација даровитости*) / Анђа Стојановић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 443-445.

### ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

100. Вербализација као облик моделовања свијета / Радомир В. Ивановић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 5-24.
101. Вредности брака, породице и васпитања са аспекта хришћанске религије / Слађана Зуковић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 665-676.
102. Замке образовања за грађанско дрштво у земљама транзиције / Зоран Аврамовић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 25-35.
103. Историјско-цивилизацијски оквири унапређивања квалитета радне и животне средине и еколошко образовање / Данило Ж. Марковић. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 173-180.
104. Место и улога *Катихизиса* у песничком опусу Вићентија Ракића / Радослав Ераковић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 677-682.
105. Микротопонија села Кузмина, Босуа и Илинаца / Гордана Бурсаћ. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 426-442.
106. Наука и умјетност као облици моделовања стварности / Радомир В. Ивановић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 643-654.
107. Његошева преписка са Турцима / Весна Вукићевић-Јанковић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 317-328..
108. О недоследности еколошког образовања / Милица Андевски. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 655-664.
109. Образовање васпитача пред новим изазовима / Милан М. Мишковић. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 36-47.
110. Правна регулатива васпитања и образовања за заштиту животне средине / Емил Каменов. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 329-337.
111. Рефлексиност и субјективност / Милотка Молнар. – Год. 47бр. 1/2 (2002), стр. 48-60.
112. Стратегије и програми стручног усавршавања и професионалног развоја наставника / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 338-353.
113. Суштина појма самоваспитања и појма самообразовања / Милан Баковљев. – Год. 48, бр. 7/8 (2002), стр. 484-487.
114. Учење у музеју / Јована Милутиновић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 354-365.

## **ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

115. Ликовне активности на јасленом узрасту / Жељка Милановић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 403-408.
116. Припрема детета за полазак у школу / Јелена Јањић. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 241-251.
117. Структуралне разлике моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту / Густав Бала. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 744-752.

## **ПСИХОЛОГИЈА**

118. Значење ауторитарности: улога агресивности, алијенације и анксиозности / Бојан Тодосијевић, Zsolt Enyedi. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 252-271.
119. Когнитивне способности и конативне карактеристике студената и студенткиња физичке културе / Густав Бала. – Год. 48, бр. 1/2 (2002), стр. 128-136.
120. Пол ученика, место становања, образовни статус родитеља и интелектуалне способности по кибернетичком моделу / Александар Васић, Александра Трогрлић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 753-775.
121. Полне разлике у професионалним интересовањима ученика завршног разреда основне школе / Александра Трогрлић, Александар Васић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 409-425.
122. Фактори терапијске промене из транстеоријске перспективе / Весна Гаврилов Јерковић. – Год. 48, бр. 3/4 (2002), стр. 272-282.

## **ХРОНИКА**

123. Лексичке новине / Јелка Матијашевић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 446-450.
124. О социокултурној идентификацији у руском језику / Дојчил Војводић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 455-463.
125. Поводом семинара о реформи наставе страних језика / Душанка Мирић. – Год. 48, бр. 5/6 (2002), стр. 451-454.
126. Проф. др Стипан Јукић – поводом животног и радног јубилеја / Оливера Гајић. – Год. 48, бр. 9/10 (2002), стр. 776-786.

## **2003.**

### **ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ**

127. Утицај афективно-мотивационих фактора у породичном васпитању на школски успех ученика / Николета Милошевић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 689-697.

128. Школа као чинилац развоја интересовања ученика / Јелена Ђерманов. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 215-229.

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

129. Вишефронтални облик рада у настави кроз искуства медицинске школе „7. април“ у Новом саду / Александра Бер Божић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 634-640.
130. Дефинисање појмова о природи / Данијела Лакета Василијевић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 245-273.
131. Дијахроно културно одређење личности у европским интеграцијама као контекст постмодерне дидактике / Грозданка Гојков. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 710-718.
132. Елементи вештачке интелигенције у дидактичком софтверу за електронско учење / Петар Хогомски, Ивана Берковић, Владимир Бртка. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 719-734.
133. Именичка супституција као део кохезије дискурса у настави енглеског језика као страног / Јелисавета Шафрањ. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 442-454.
134. Један приступ у научном заснивању наставе у области граматике матерњег језика / Споменка Будић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 587-594.
135. Настава као процес поучавања, учења и комуникације / Јован Ђорђевић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 698-709.
136. Настава математике пред изазовима новог националног – школског програма (курукулума) / Радојко Дамјановић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 745-749.
137. Неке савремене тенденције у истраживањима о даровитој и креативној деци и адолесцентима / Босилка Ђорђевић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 230-244.
138. Отворени проблеми организације рада у комбинованом одељењу / Снежана Милошевић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 468-476.
139. Педагошка функција наставних средстава / Зоран Станковић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 735-744.
140. Проблеми тумачења књижевних дела у настави / Оливера Гајић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 570-586.
141. Процес изграђивања појмова у млађим разредима основне школе / Зоран Станковић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 595-602.
142. Референца као део граматичке кохезије дискурса у настави енглеског језика као страног / Јелисавета Шафрањ. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 47-59.
143. Српске читанке у 18. и 19. веку / Драгана Гавриловић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 455-467.

144. Схварања о курикулуму и његова улога у настави / Јован Ђорђевић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 31-46.
145. Хуманистички приступ васпитно-образовној улози музеја / Јована Милутиновић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 274-286.

### ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

146. Знања, ставови, искуства и превенција токсикоманије адолесцената у домовима ученика / Марија Вукелић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 307-328.
147. Модели диференциране и индивидуализоване обраде проблемских задатака у почетној настави математике / Биљана Лучић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 120-135.
148. Мотивисаност ученика за усвајање наставних садржаја из области Заштите и унапређења животне средине у основном и средњем образовању / Биљана Штрбац, Мирјана Сегединац, Мирјана Војиновић-Милорадов. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 104-119.
149. Оптимизација наставе математике школским писменим задацима / Ружица Вукобратовић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 161-170.
150. Превентивно-едукативна радионица о проблему адолесцентне агресије / Живкица Ђорђевић, Невенка Стаменковић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 329-336.
151. Примена модела диференциране наставе у обради садржаја црвена-жута-наранџаста / Сања Јовановић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 136-147.
152. Проблеми васпитно-образовног рада у неподељеној школи / Љубица Чичовски. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 148-160.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

153. Алтернативне школе и иновације у образовању / Карел Ридл. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 337-346.
154. Алтернативне школе у Словачкој – савремено стање и перспективе / Марија Матуљцикова. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 347-357.
155. Рад са обдареном децом у школама Велике Британије / Н. И. Сергејева. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 650-659.

### IN MEMORIAM

156. Павица Мразовић (1923-2003) / Томислав Бекић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 358-360.

## ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

157. Лукије Анеј Сенека – живот без страсти / Светозар Дунђерски. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 287-293.
158. Монтењ и конзервативно васпитање жена / Светозар Дунђерски. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 603-614.
159. Следбеник Аристотелове мисли о жени: Марко Тулије Кикерон / Светозар Дунђерски. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 60-68.
160. Словачки интелектуалци – први директори Карловачке гимназије / Зорослав Спевак. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 750-757.

## КЊИЖЊВНОСТ

161. Допринос проучавању наративне прозе Стефана Митрова Љубише / Радомир В. Ивановић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 525-536.
162. Облици сазнавања свијета / Радомир В. Ивановић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 365-374.
163. Продукција и ре-продукција дела (прилог теорији верзија) / Радомир В. Ивановић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 5-18.
164. Теорија сазнања у делу В. Б. Шкаловског / Радомир В. Ивановић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 665-679.

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

165. Аурел А. Божин: *Личност и стрес* / Виорка Пасер. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 174-176.
166. Мр Александар Стојановић: *Метода уверавања у моралном васпитању* / Радован Грандић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 795-799.
167. Мр Јована Милутиновић: *Хуманистички приступ васпитно-образовној улози музеја* / Радован Грандић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 641-646.
168. Нови прилог методологији научног рада (Грозданка Гојков, Раденко Круљ, Миленко Кундачина: *Лексикон педагошке методологије*) / Милан Мишковић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 800-803.
169. Постмодерне рефлексije у дидактици (проф. др Грозданка Гојков: *Прилози постмодерној дидактици*) / Биљана Вујасин. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 647-649.
170. „Својства наставника и процењивање њиховог рада“ аутора проф. др Јована Ђорђевића / Мара Ђукић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 171-173.

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

171. Аспекти модерне субјективности / Слободан Сацаков. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 557-569.



172. Информално образовање – појмовни оквир и карактеристике / Јована Милутиновић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 394-407.
173. Искуства земаља у транзицији и земаља Европске уније у развоју основне наставе физичког васпитања / Недељко Родић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 19-30.
174. Научници и дијалог цивилизација / Данило Ж. Марковић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 537-545.
175. Неколико питања о civic education / Зоран Аврамовић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 181-196.
176. Образованост као чинилац политичког успона грађанства у Енглеској / Жолт Лазар. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 680-688.
177. Педагошка комуникација: нови појам у педагогији / Ненад Сузић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 546-556.
178. Развој идеја еколошког васпитања и образовања / Јасмина Клеменовић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 408-425.
179. Светски трендови у образовању за заштиту животне средине / Едит Андрек. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 426-441.
180. У основи сваког васпитања је образовање / Стипан Јукић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 197-214.
181. У основи сваког васпитања је образовање (II) / Стипан Јукић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 375-394.

### **ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

182. Значај предшколског васпитања и образовања за даљи успех у школовању / Едит Андрек. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 622-633.
183. Из праксе ка реформи образовања / Бисерка Вуњак, Татјана Дивилд. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 489-498.
184. Интеграција деце са посебним потребама у редовне групе вртића : зашто? / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 758-765.
185. Латентна структура неких симптома аберантног понашања деце од 4 до 7 година / Анкица Хошек, Константин Момировић, Густав Бала. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 477-487.
186. Неки проблеми и перспективе институционалног подизања деце раног узраста / Весна Цолић. – Год. 49, бр. 7/8 (2003), стр. 615-621.
187. Рад луткарско-драмске радионице у предшколској установи / Јелена Јањић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 69-82.
188. Учесталост неких симптома аберантног понашања деце од 4 до 7 година / Густав Бала, Анкица Хошек, Константин Момировић. – Год. 49, бр. 3/4 (2003), стр. 294-306.

## ПСИХОЛОГИЈА

189. Избор љубавног партнера: полнре разлике у процени пожељности особина потенцијалног партнера / Бојан Тодосијевић, Снежана Љубинковић, Александра Аранчић. – Год. 49, бр. 1/2 (2003), стр. 83-103.
190. Интелектуалне способности по кибернетичком моделу и школски успех ученика осмог разреда основне школе / Александра Трогрлић, Александар Васић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 776-794.
191. Перцепција циљева као фактор постигнућа / Тајјана Тубић. – Год. 49, бр. 9/10 (2003), стр. 766-775.
192. Ред рођења детета и неке карактеристике социјалне интелигенције / Јелица Петровић. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 510-519.
193. Школски успех као психолошки проблем / Аурел А. Божин. – Год. 49, бр. 5/6 (2003), стр. 499-509.

## 2004.

### ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

194. Организовање система васпитања и образовања у друштвеним кризама / Владо Симеуновић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 409-420.

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

195. Анализа утицаја природних визуелних наставних средстава на развој мотивационих процеса код ученика у настави биологије / Јелена Станисављевић, Томка Миљановић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 421-453.
196. Атрибуције особина наставника и активност ученика у настави / Драгица Тубић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 270-289.
197. Вишегодишње потискивање техничког образовања из школских програма је измакло друштвеној контроли / Драгоје Ристић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 290-300.
198. Експериментална провера примене природног зоолошког материјала у настави биологије / Јелена Станисављевић, Томка Миљановић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 228-247.
199. Епистемолошко-емпиријске претпоставке за нову теорију уџбеника Физике / Мирослав Кука, Александар Ђукић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 116-127.
200. Зашто један нов модел евалуације / Адријан Негру. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 111-115.
201. Значај, улога и место разумевања прочитаног текста код ученика оштећеног слуха у разредно-предметној настави / Јасмина Карић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 570-577.

202. Иницијалне технике перфекционисања садржинске артикулације уџбеника физике / Мирослав Кука. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 759-767.
203. Интерпретација појма функције у предметној настави математике / Ружица Вукобратовић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 768-776.
204. Когнитивна психологија и инструкциони дизајн као полазне основе у развоју образовно-рачунарског софтвера / Славољуб Хилценко. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр.84-100.
205. Контактна језичка култура и настава језика у светлу нове функције енглеског као одомаћеног страног језика / Твртко Прћић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 559-569.
206. Корелација програма Биологије за основну школу са програмима географије, хемије и физике / Томка Миљановић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 48-62.
207. Музичко стваралаштво ученика / Александар Анђелковић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 777-780.
208. Наставни програм биологије за VI разред основне школе и његова реализација / Нада Цамић Шепа. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 607-623.
209. Нивои знања унутар педагошких процеса васпитно-образовног рада / Властимир Павковић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 454-466.
210. О неким појмовно-терминолошким питањима проблемске наставе отвораним за време њеног теоријског изграђивања и њихова актуелност данас / Никола С. Спајић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 258-269.
211. Образовни рачунарски софтвер у образовним процесима уз осврт на примере за почетну наставу математике / Љиљана Крнета. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 594-606.
212. Претпоставке за успешне комуникације / Босиљка Ђорђевић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 37-48.
213. Проблеми претраживања и презентовања на Интернету уз осврт на смернице у WEB дизајну / Љиљана Крнета. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 101-110.
214. Рачунарске апликације у настави хемије / Роберт Бакош, Мирјана Сегединац. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 63-83.
215. Сублимација и рационализација наставних садржаја у функцији наставних средстава и њихове дидактичко-методичке артикулације / Мирослав Кука, Александар Букић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 248-257.
216. Теорије и схватања о настави и развоју / Јован Ђорђевић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 734-758.
217. Учење на даљину – неминовност у савременој настави / Драгица Радосав, Дијана Каруовић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 578-593.

### **КЊИЖЕВНОСТ**

218. „Кључар од језика“ / Радомир В. Ивановић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 713-724.
219. Михаилу Лалићу у част / Радомир В. Ивановић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 5-11.
220. О пореклу вампира у српској књижевности / Радослав Ераковић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 223-227.
221. Пиндар, наш савременик / Никола Страјнић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 337-348.
222. Процес генерирања поетских идеја и књижевног текста у пјесмама Алексе Шантића / Радомир В. Ивановић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 529-545.
223. Утопија као исходиште стваралачке имагинације / Радослав Ераковић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 555-558.

### **ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ**

224. Продужени боравак / Снежана Милошевић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 152-157.
225. Ставови наставника о реформским променама школе / Тамара Зорић, Мира Јовановић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 136-151.

### **ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА**

226. Географска настава у школама Нигерије / Ђурђица Комленовић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 686-693.
227. Лингвистичке импликације европске интеграције / Лијана Штефан. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 485-492.
228. Настава математике у Француској за узраст од 11 година – пројекција уџбеника / Радојко Дамјановић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 811-819.
229. Организација географске наставе у САД-у / Ђурђица Комленовић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 492-510.

### **IN MEMORIAM**

230. Ковиљка Павлов / Милевица Пјешчић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 524-524.

### **ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ**

231. Душан Ј. Јовановић о васпитању и педагогији / Светозар Дунђерски. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 623-631.

232. Рудолф Штајнер – оснивач Валдорф Школе / Мила Јањатовић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 631-642.

### ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

233. „Вера у успех доноси успех“ (Мр Николета Милошевић: *Вера у сопствене способности и школски успех* / Радован Грандић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 323-325.
234. Добрила Николић: *Енглески језик, текстови за I, II, III и IV правно-биротехничке школе* / Јелисавета Шафрањ. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 522-523.
235. Др Душан Савићевић: *Компаративна андрагогија* / Милка Ољача. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 319-322.
236. Др Оливера Гајић: *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси* / Стипан Јукић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 511-517.
237. Јубилеј посвећен даровитости – 10. Међународни округли сто „Стратегије подстицања даровитости“ / Оливера Гајић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 701-706.
238. Комуникацијски приручник: Како постићи квалитетну и успешну комуникацију са ученицима о сексу? (др Радован Грандић, мр Јована Милутиновић, мр Оливера Кнежевић-Флорић: *Сексуалност и однос међу половима*) / Оливера Гајић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 518-521.
239. *Лексикон писаца просветних радника (II)* / Зорица Корица-Аћимовић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 329-331.
240. Медији у образовању 7. и 8. октобар 2004, Ново Место, Словенија / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 820-823.
241. Надарени – искоришћен или непримећен потенцијал 11-12. децембар 2003, Ново Место (Словенија) / Оливера Гајић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 162-166.
242. Психологија за наставнике (Стојаковић П.: *Психологија за наставнике*) / Тања Станковић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 326-328.
243. Светска конференција о даровитим и талентованим 2003. године у Аделаиди (Аустралија) / Босиљка Ђорђевић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 694-700.
244. Текуће идеолошке трансформације и образовање – прилог промоцији књиге Зорана Аврамовића *Држава и образовање* / Миодраг Ранковић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 158-161.

### ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

245. Бечке студије Анице Савић Ребац / Ксенија Марицки Гађански. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 12-19.

246. Гашина реформа школства / Емил Каменов. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 349-357.
247. Демократија и деетизација политике / Слободан Сацаков. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 212-222.
248. Интеграционе перспективе педагогије есенције и педагогије егзистенције у дискурсу друштва знања / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 724-733.
249. Конструктивизам као основа стратегије реформе високог образовања / Грозданка Гојков. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 546-554.
250. Менаџмент у школи – да ли су директори (коначно) прихватили изазов / Милица Андевски. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 194-201.
251. Место и улога хришћанских вредности у породичном васпитању / Слађана Зуковић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 382-393.
252. Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек / Ненад Сузић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 173-194.
253. О неким питањима стручног образовања у Француској на истеку XX века / Никола С. Спајић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 26-36.
254. ТQM – можемо ли управљати квалитетом у школама? / Милица Андевски. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 358-365.
255. Чиниоци еколошког васпитања и образовања / Јасмина Клеменовић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 366-381.

### **ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

256. Адаптација деце на јаслице / Дијана Радојковић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 787-795.
257. Басна кроз стваралачке облике рада у децјем вртићу / Миланка Маљковић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 781-786.
258. Вредносне оријентације и ставови васпитача према позиву и улози предшколских установа / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 467-484.
259. Деца са посебним потребама: значај игровне активности / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 128-135.
260. Како помоћи деци да уче читање? проблем дислексије / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 643-652.
261. Родитељи као активни учесници у прилагођавању деце јаслицама / Дијана Радојковић, Жана Париповић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 311-318.
262. Утицај дужине боравка у децјем вртићу на спремност дечака за полазак у школу / Ерне Сабо. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 301-310.

## ПСИХОЛОГИЈА

263. Како студенти уче? Прилог проучавању стилова учења студената / Татјана Тубић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 796-810.
264. Неке метријске карактеристике и факторска структура скраћене С-Р скале анксиозности *АНК-ОШ* / Александар Васић, Мирјана Видаковић, Александра Трогрлић. – Год. 50, бр. 7/8 (2004), стр. 653-685.

## ФИЛОЗОФИЈА

265. Аристотелова метафизика и пресократовци / Жељко Калуђеровић. – Год. 50, бр. 1/2 (2004), стр. 20-26.
266. О релевантности Аристотеловог приказа предсократоваца / Жељко Калуђеровић. – Год. 50, бр. 3/4 (2004), стр. 202-211.
267. Поперов фалсификационизам и критика индукције / Дуња Шешлија. – Год. 50, бр. 5/6 (2004), стр. 394-408.

## ХРОНИКА

268. Биографија и библиографија проф. др Милана Ждерића / Томка Миљановић. – Год. 50, бр. 9/10 (2004), стр. 841-839.

## 2005.

### ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

269. Емоције у свјетлу васпитно-образовног процеса / Тања Станковић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 542-551.
270. Конфликти ученика / Бојана Зец. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 552-567.

### ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

271. Активно учење – интересантна хемија / Хајналка Јашћур. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 68-85.
272. Говорени и писани језик у теорији и пракси / Биљана Радић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 110-118.
273. Дескрипција емпиријских показатеља потребе за новим нормирањем оцењивања / Мирослав Кука. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 263-270.
274. Дијалекти енглеског језика у настави / Биљана Радић-Бојанић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 576-582.
275. Енглески језик за посебне намене / Јелисавета Шафрањ. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 738-747.

276. Интерактивна настава у пракси / Рада Перић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 86-109.
277. Математички проблем / Снежана Данић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 57-67.
278. Модел проблемско-стваралачког приступа обради књижевног дела (Иво Андрић – Проклета авлија) / Оливера Гајић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 33-48.
279. Настава морфологије на синтаксичким основама као допринос ефикаснијем усвајању страног (руског) језика у савременим условима / Дојчил Војводић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 582-595.
280. Наставни процес у фокусу комуникацијске интеракције / Драгица Ожеговић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 249-262.
281. Низови у настави математике – метода визуелизације / Ђурђица Такачи, Јелена Татар. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 568-575.
282. О неким питањима припремања и извођења проблемске наставе / Никола С. Спајић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 430-442.
283. Показатељи усвојености програма биологије у средњим школама / Томка Миљановић, Анђелка Царевић, Вера Дракулић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 398-414.
284. Примена активне наставе у реализацији садржаја из биологије у VIII разреду основне школе / Драгица Сланкаменац, Томка Миљановић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 271-285.
285. Примена модела тимске наставе у реализацији садржаја о полности у основној школи / Дивна Филиповић, Томка Миљановић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 415-429.
286. Савремена обрада географских садржаја / Мијушко Мијановић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 49-56.
287. Савремени приступ реализацији географских садржаја у основној школи / Мијушко Мијановић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 748-755.
288. Тешкоће учења и активности ученика / Драгица Ожеговић, Драженко Јоргић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 756-765.
289. Усвајање појма непрекидности функције / Ђурђица Такачи, Душанка Пешић, Маја Милутиновић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 387-397.
290. Уџбеничка литература за потребе наставе енглеског језика на нефилолошким факултетима техничког усмерења / Јелисавета Шафрањ. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 239-248.

### ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

291. Дечји хор у основној школи / Александар Ж. Анђелковић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 490-494.



292. (Пре)оптерећеност ученика школским обавезама као значајно питање реформе система васпитања и образовања / Слађана Зуковић, Светлана Јовановић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 305-315.
293. Родитељи, наставници и други одрасли о разумевању (схватању) појмова и термина даровит и талентован / Босилка Ђорђевић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 686-693.
294. Учење и понашање ученика – проблеми у пракси / Јасминка Марковић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 316-324.

### ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

295. Актуелни курикуларни модел учења румунског језика и књижевности / Алина Памфил. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 160-172.
296. Нека искуства у провођењу UNICEF-овог пројекта „За сигурно и потицајно окружење у школама“ / Валерија Вечеи-Фунда. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 495-500.
297. Организација географске наставе у Републици Словенији / Ђурђица Комленовић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 325-343.
298. Улога педагога у провођењу међународног програма еко-школа / Валерија Вечеи-Фунда. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 823-830.
299. Учити како бити (постојати) и како успети / Стефан Швец. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 632-653.

### IN MEMORIAM

300. Проф. др Милан Ждерић (1934-2005) / Томка Миљановић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 191-192
301. Проф. др Михаило Палов (1914-2005) / Милица Андевски. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 187-190.

### ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

302. Педагошки рад Стевана В. Поповића / Мара Кнежевић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 766-774.

### КЊИЖЕВНОСТ

303. Владан Десница као иноватор савремене књижевности / Радомир В. Ивановић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 673-685.
304. Модерна наративна проза Ива Андрића / Радомир В. Ивановић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 521-535.

305. Стваралаштво за децу Анте Станчића / Мирјана Марковић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 219-228.
306. Успомене из Италије Ђорђа Дера: Феномен бедекера у истраживању српске путописне прозе / Радослав Ераковић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 214-218.

### ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

307. Др Радивоје Кулић, др Миомир Деспотовић: *Увод у андрагогију* / Душан М. Савићевић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 344-347.
308. Знање и постигнуће / Грозданка Гојков. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 172-175.
309. Иновације у методологији педагошких истраживања (Edited by: Shelly H. Billig, Alan S. Waterman: *Innovations in Education Research Methodology-Studing*) / Јелена Максимовић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 513-515.
310. Мр Слађана Зуковић: *Хришћанске вредности у породици* / Радован Грандић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 658-665.
311. Педагогија развоја (др Оливера Кнежевић-Флорић: *Педагогија развоја или рефлексивна педагошке традиције*) / Радован Грандић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 834-840.
312. Положај и активности ученика у светлу наставе технологије (др Љубо Каурин: *Ученик и наставна технологија*) / Мара Ђукић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 504-507.
313. Примена статистике у педагогији (др Миленко Бркић, др Миленко Кундачина: *Статистика у истраживању одгоја и образовања*) / Јелена Максимовић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 176-186.
314. Развој личности (др Спасенија Ђеранић: *Нормални развој личности и патолошка уплитања*) / Петар Стојаковић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 654-657.
315. Румунско-југословенски односи (Миодраг Милин, Андреј Милин: *Срби из Румуније и југословенско-румунски односи – прилог и грађа (1944-1949)*) / Данило Ж. Марковић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 831-833.
316. Способности и учење (проф. др Петар Стојаковић: *Вишеструке способности за учење*) / Босиљка Ђорђевић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 501-503.
317. Статистичко закључивање у педагогији (Edward W. Minium & Bruce M. King: *Statistical Reasoning in Psychology and Education*) / Jelena Maksimović. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 666-668
318. „Учење и старење“ Душан М. Савићевић / Милица Андевски. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 508-512.

## ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

319. Виртуелне игре савремене деце / Љиљана Крнета. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 229-238.
320. Лик краљевића Хамлета у неоаналитичкој перспективи / Драгослав Перић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 714-737.
321. Мултикултурализам као основа интеркултуралног образовања / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 353-362.
322. Облици интуитивног сазнања – математичка и научна интуиција / Бранкица Поповић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 705-713.
323. Педагошки погледи ка методици откривања даровитих / Властимир Павковић. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 375-386.
324. Пропусти у примени статистичке методе у педагошком истраживању / Миленко Кундачина. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 363-374.
325. Различити покушаји класификовања савремених концепција васпитања / Недељко Трнавац. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 20-32.
326. Скица за портрет: Иво Андрић / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 536-541.
327. Старија особа као ученик / Душан М. Савићевић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 5-19.
328. Циљеви образовања и концепције курикулума / Јована Милутиновић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 694-704.

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

329. Васпитачево схватање своје улоге као компонента реформе њиховог образовања / Љубо Каурин. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 443-455.
330. Дете и детињство – питање парадигме и образовање васпитача / Милан М. Мишковић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 197-213.
331. Дрво – живот / Жељка Милановић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 126-132.
332. Корелација развоја говора са другим областима рада у предшколској установи / Миланка Маљковић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 119-125.
333. Одрастање без насиља / Весна Цолић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 766-774.
334. Утицај дужине баравка у дечјем вртићу на развој моторичких способности девојчица / Эрне Сабо. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 596-606.
335. Утицај дужине боравка у дечјем вртићу на развој функционалних способности девојчица предшколског узраста / Эрне Сабо. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 286-295.

## ПСИХОЛОГИЈА

336. Оскали за мерење комплекса супериорности деце старијег основношколског узраста / Александар Васић, Зорица Велковић, Александра Трогрлић. – Год. 51, бр. 1/2 (2005), стр. 133-159.
337. Поверење у властите способности као фактор постигнућа / Тајјана Тубић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 775-796.
338. Релације између агресивности и димензија личности Модела „пет великих“ / Душанка Митровић, Снежана Смедеревац. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 456-471.
339. Религиозност и алтруизам адолесцената / Марија Сакач. – Год. 51, бр. 5/6 (2005), стр. 472-489.
340. Ставови родитеља, учитеља и деце према особама са инвалидитетом / Јелена Мићевић. – Год. 51, бр. 3/4 (2005), стр. 296-304.
341. Узрасне разлике у психолошкој сепарацији и адаптацији адолесцената / Марија Вукелић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 797-813.
342. Улога говора у развоју емоционалних способности / Јелица Петровић, Ђурђа Гријак. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 621-631.
343. Утицај социо-демографских варијабли на ауторитарност / Јелена Мићевић. – Год. 51, бр. 9/10 (2005), стр. 814-822.
344. Факторска структура антропометријских димензија и моторичких способности ученица / Миролjub Ивановић. – Год. 51, бр. 7/8 (2005), стр. 607-620.

## РЕГИСТАР АУТОРА

### А

Аврамовић, Зоран 44, 102, 175  
Андевски Милица 97, 108, 250, 254,  
301, 318  
Андрек, Едит 179, 182  
Анђелковић, Александар Ж. 207, 291  
Аранчић, Александра 189

### Б

Баковљев, Милан 29, 113  
Бакош, Роберт 84, 214  
Бала, Густав 55, 117, 119, 185, 188  
Бекић, Томислав 156  
Бер Божић, Александра 129  
Берковић, Ивана 132  
Божин, Аурел А. 193  
Бојовић, Жана 86  
Брауде, Степхен 91  
Бртка, Владимир 132  
Будић, Споменка 13, 134  
Буразин, Слободанка 96  
Бурсаћ, Гордана 88, 105

### В

Васић, Александар 17, 120, 121, 190,  
264, 336  
Велисављев, Сташа 19, 21  
Вељковић, Зорица 336  
Веселиновић, Љубица 50  
Вечеи-Фунда, валерија 296, 298  
Видаковић, Мирјана 264  
Војводић, Дојчил 124, 279  
Војиновић-Милорадов,  
Мирјана 148  
Воскресенски, Коста 75

Вујасин, Биљана 169  
Вујовић, Светлана 69  
Вукелић, Марија 2, 90, 146, 341  
Вукићевић-Јанковић, Весна 107  
Вукобратовић, Ружица 149, 203  
Вуњак, Бисерка 183

### Г

Гаврилов-Јерковић, Весна 122  
Гавриловић, Драгана 143  
Гајић, Оливера 37, 80, 81, 126, 140, 237,  
238, 241, 278  
Гал, Ференц 84  
Генц, Лајош 56  
Гојков, Грозданка 11, 40, 76, 131, 249,  
308  
Грандић, Радован 166, 167, 233, 310,  
311  
Граорац, Исидор 3  
Гријак, Ђурђа 342

### Д

Дамјановић, Радојко 136, 228  
Данић, Снежана 277  
Дејић, Мирко 39  
Дивилд, Татјана 183  
Добријевић, Јадранка 18  
Достанић, Радмило 27  
Дракулић, Вера 283  
Дубљанин, Саша 83  
Дунђерски, Светозар 26, 92, 93, 157,  
158, 159, 231

### Ђ

Ђерманов, Јелена 128  
Ђорђевић, Босиљка 47, 137, 212, 243,  
293, 316

Ђорђевић, Душан 67  
 Ђорђевић, Живкица 150  
 Ђорђевић, Јован 15, 28, 135, 144, 216  
 Ђукић, Александар 199, 215  
 Ђукић, Мара 13, 71, 170, 312

**Е**

Енуеди, Зсолт 118  
 Ераковић, Радослав 104, 220, 223, 306

**З**

Зец, Бојана 270  
 Зорић, Тамара 225  
 Зотовић, Марија 60  
 Зуковић, Слајана 101, 251, 292

**И**

Ивановић, Мирољуб 344

Ивановић, Радомир В. 31, 32, 33, 34, 48, 94, 95, 100, 106, 161, 162, 163, 164, 218, 219, 222, 303, 304

**Ј**

Јањатовић, Мила 232  
 Јањић, Јелена 116, 187  
 Јашћур, Хајналка 271  
 Јерковић, Иван 59  
 Јовановић, Мира 225  
 Јовановић, Сања 77, 151  
 Јовановић, Светлана 292  
 Јоргић, Драженко 288  
 Јукић, Стипан 65, 79, 180, 181, 236

**К**

Калуђеровић, Жељко 64, 265, 266  
 Каменов, Емил 49, 54, 110, 246

Карић, Јасмина 201  
 Каруовић, Дијана 217  
 Каурин Љубо 85, 329  
 Клеменовић, Јасмина 178, 255  
 Кнежевић, Мара 302  
 Кнежевић-Флорић, Оливера 112, 240, 248, 321  
 Комленовић, Ђурђица 226, 229, 297  
 Корица-Аћимовић, Зорица 239  
 Косановић, Бранислав 58, 61  
 Костић, Владимир 70  
 Костић, Света 10  
 Коцопељић, Јасмина 55  
 Крнета, Љиљана 211, 213, 319  
 Кука, Мирослав 199, 202, 215, 273  
 Кундачина, Миленко 324

**Л**

Лазар, Жолт 176  
 Лакета Василијевић, Данијела 130  
 Летић, Добрила 25  
 Летић, Љубинка 69  
 Лучић, Биљана 147

**Љ**

Љубинковић, Снежана 189

**М**

Максимовић, Јелена 309, 313, 317  
 Маљковић, Миланка 257, 332  
 Марицки Гађански, Ксенија 245  
 Марковић, Данило Ж. 45, 103, 174, 315  
 Марковић, Јасминка 294  
 Марковић, Мирјана 305  
 Матијашевић, Јелка 123  
 Матулцикова, Марија 154  
 Мијановић, Мијушко 286, 287  
 Милановић, Жељка 115, 331  
 Миливојевић, Весна 89,  
 Милошевић, Николета 127

Милошевић, Снежана 138, 224  
Милутиновић, Јована 1, 82, 114, 145,  
172, 328  
Милутиновић, Маја 289  
Миљановић, Томка 9, 23, 87, 89, 195,  
198, 206, 268, 283, 284, 285, 300  
Мирић, Душанка 125  
Митровић, Душанка 338  
Мићевић, Јелена 340, 343  
Мишковић, Милан М. 109, 168, 330  
Молнар, Милотка 111  
Момировић, Константин 185, 188

## Н

Негру, Адријан 200

## О

Ожеговић, Драгица 280, 288  
Ољача, Милка 235  
Оторанов, Бојана 56

## П

Павковић, Властимир 209, 323  
Памфил, Алина 295  
Париповић, Жана 261  
Пасер, Виорика 165  
Паскаш, Татјана 18  
Перић, Драгослав, 320  
Перић, Рада 276  
Петровић, Јелица 192, 343  
Пешић, Душанка 289  
Пјешчић, Милевица 230  
Поповић, Бранкица 322  
Првуловић, Мирослав 14, 16  
Продановић, Љубица 66  
Пртљага, Јелена 35  
Прћић, Твртко 205

## Р

Радић, Биљана 272  
Радић-Бојанић, Биљана 274  
Радојковић, Дијана 256, 261  
Радосав, Драгица 217  
Ранковић, Миодраг 244  
Ранчић, Христифор 38  
Ридл, Карел 153  
Ристић, Драгоје 197  
Ристић, Љиљанка 51  
Родић, Надежда 63  
Родић, Недељко 173  
Родић, Раде 65

## С

Сабо, Ерне 262, 334, 335  
Савићевић, Душан М. 307, 327  
Сакач, Марија 339  
Сацаков, Слободан 171, 247  
Сегединац, Мирјана 12, 69, 84, 148, 214  
Сергејева Н. И. 155  
Симеуновић, Владо 194  
Сланкаменац, Драгица 284  
Смедеревац, Снежана 338  
Спајић, Никола С. 22, 30, 74, 210, 253,  
282  
Спасојевић, Перо 20, 53  
Спевак, Зорослав 43, 160  
Стаменковић, Невенка 150  
Станисављевић, Јелена 195, 198  
Станковић, Зоран 139, 141  
Станковић, Тања 242, 269  
Станковић-Ђорђевић, Мирјана 52, 184,  
258, 259, 260, 326  
Стојаков, Светислав 65  
Стојаковић, Петар 314  
Стојановић, Александар 42, 46  
Стојановић, Анђа 99  
Страјнић, Никола 221  
Струза-Милић, Наташа 36, 98  
Сузић, Ненад 5, 72, 177, 252

**Т**

Такачи, Ђурђица 281, 289  
 Татар, Јелена 281  
 Тоболка, Ерика 6  
 Тодосијевић, Бојан 118, 189  
 Трифуновић, Весна 68  
 Трнавац, Недељко 41, 325  
 Трогрлић, Александра 120, 121, 190,  
 264, 336  
 Тубић, Драгица 196  
 Тубић, Татјана 57, 62, 191, 263, 337

**Ф**

Филиповић, Дивна 285

**Х**

Хилценко, Славољуб 204  
 Хоопер-Греенхилл, Еилеан 24  
 Хотомски, Петар 132  
 Хошек, Анкица 185, 188

**Ц**

Царевић, Анђелка 283  
 Цветковић, Бошко 4, 73  
 Цолић, Весна 186, 333

**Ч**

Чичовски, Љубица 152

**Џ**

Џамић Шепа, Нада 208

**Ш**

Шафрањ, Јелисавета 7, 8, 78, 133, 142,  
 234, 275, 290  
 Швеџ, Стефан 299  
 Шешлија, Дуња 267  
 Штефан, Лијана 227  
 Штрбац, Александра, 58, 61  
 Штрбац, Биљана 148



# 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: Заједница 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 публикавања 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. На 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](http://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 ДЕЙТЕВТЕЛЬНОСТЬ

## РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

### Доставляне рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путьника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: [spdvcasopis@neobee.net](mailto: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