

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1-2/2008

И БР. 1-2 ГОД. XIII Стр. 1-240 Сомбор 2009. Август

Педагошки факултет · Сомбор

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Драган Солеша

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Мирче Берар

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 22-030, 28-986
Факс: (025) 26-461
е-mail: norma@ucf.so.ac.yu
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Преплата: за васпитно-образовне и друге организације 1200 динара, за појединце 600 динара, за ђаке и редовне студенте 400 динара и иностранство 20 €.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 200 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

„Култура” АД, Бачки Петровац

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Светлана Шпановић,
гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Саша Радојчић (Сомбор)
др Борјанка Трајковић (Сомбор)
др Милан Матијевић (Загреб)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана)
др Миле Илић (Бања Лука)
др Оливера Гајић (Нови Сад)

Секретар редакције

мр Весна Срдић

Преводилац за енглески језик

мр Мира Лончаревић
Јелена Стричевић

Лектор и коректор

мр Сања Голијанин-Елез
мр Маријан Јелић

Компјутерска припрема

Растко Гајић

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

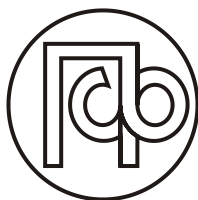
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1–2/2008



Сомбор, 2009.

САДРЖАЈ

| | |
|--|-----|
| УВОДНИ ЧЛАНЦИ | 9 |
| Др Миле Ненадић: <i>Промене у међугенерацјским односима и криза образовања</i> | 9 |
| Др Жељко Вучковић: <i>Мисија библиотеке у информатичком друштву</i> | 23 |
| САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА | 37 |
| Др Гордана Будимир-Нинковић: <i>Васпитни проблеми у савременој породици</i> | 37 |
| Др Славица Шевкушић, др Славица Максић: <i>Моћности реализације акционој испраживања у породуженом боравку</i> | 47 |
| Др Драгутин Фонда: <i>Пошћуно уирављање квалитетом у образовању</i> | 55 |
| Едита Сакали, мр Анђелка Брајовић, мр Татјана Јаничић: <i>Социоекономско порекло и карактеристике ученика обухваћених породуженим / целодневним боравком</i> | 69 |
| ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ | 81 |
| Др Надежда Љубојев: <i>Злостављање деце унућар породице</i> | 81 |
| МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ | 95 |
| Др С. Цвјетићанин, мр Н. Бранковић, др М. Сегединац: <i>Примена ишићања графичке садржине у настави познавања природе</i> | 95 |
| Др Нада Тодоров: <i>Значај породице за квалитет чиићања код деце млађеј школској узраси</i> | 105 |
| Љиљана Суботић: <i>Слушање и разумевање слушањем у настави Немачкој језика у основној школи</i> | 117 |
| Мр Веселина Ђуркин: <i>Неки проблеми у реализацији наставе Српској језика на Педагошком факултету</i> | 125 |
| Мр Александар Јанковић: <i>Педагошка ефикасности наставе ирањем улоја или сценском комуникацијом</i> | 135 |

| | |
|--|------------|
| Славица Радевић: <i>Флексибилнија примена наставног плана и програма у комбинованом одељењу.....</i> | 147 |
| Др Иван Тасић, др Драгана Глушац: <i>Методички аспекти као предуслов ефикасне реализације наставе информатике.....</i> | 157 |
| ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ | 167 |
| Др Загорка Марков, Ненад Адамов: <i>Улога васпитача у инклузивном процесу.....</i> | 167 |
| Др Эрне Сабо: <i>Улога васпитача у превенцији и корекцији најчешћих облика деформитета деце предшколској и основношколској узрасној.....</i> | 185 |
| ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА | 211 |
| Др Адам Нинковић: <i>Филозофска основа просветитељства: Досијеј Обрадовић (1742 - 1811).....</i> | 195 |
| Милан Степановић: <i>Јован Савић (Иван Јуковић) – оснивач велике школе у Београду и утемељитељ високој школи у Срба.....</i> | 211 |
| ПРИКАЗИ И ХРОНИКА | 233 |
| Др Светлана Шпановић: <i>IN MEMORIAM – Проф. Др Милан Лишовац (1936–2009).....</i> | 233 |
| Др Нада Тодоров: <i>Међународни научно-стручни скупи „Образовање и улога учитеља у српском друштву кроз историју (XVIII–XX век).“</i> | 235 |
| Владимир Мајски: <i>Шеста Међународна конференција о информатици, образовној технологији и новим медијима у образовању</i> | 237 |

CONTENTS

INTRODUCTORY PAPERS9

Mile Nenadic, PhD:

Changes in inter-generational relationships and crisis of education 9

Zeljko Vuckovic, PhD:

Mission of libraries in informatics society..... 23

CONTEMPORARY PRIMARY SCHOOL.....37

Gordana Budimir – Ninkovic, PhD:

The problems of upbringing in a contemporary family 37

Slavica Sevkusic, PhD and Slavica Maksic, PhD:

Possibilities of realizing action research in prolonged stay 47

Dragutin Funda, PhD:

Total quality management system in education 55

Edita Sakali, Andjelka Brajovic, MA and Tatjana Janicic, MA:

*Social-economical background and characteristics
of students in prolonged/full day stay* 69

PSYCHOLOGY AND EDUCATION.....81

Nadezda Ljubojev, PhD:

Abuse of children in family 81

CLASS TEACHING METHODOLOGIES95

S. Cvjeticanin, PhD, N. Brankovic, MA and M. Segedinac, PhD:

Use of graph questions in a nature study class..... 95

Nada Todorov, PhD:

*The significance of the family life for the quality
of reading skills with the children of the early school age*..... 105

Ljiljana Subotic:

*Listening and listening comprehension in German language
instruction in elementary school*..... 117

Veselina Djurkin, MA:

*Some of the problems that occur in Serbian language tuition
at the faculty of Pedagogy*..... 125

Aleksandar Jankovic, MA:

*Pedagogical efficiency of instruction based on role play
or scene communication* 135

| | |
|---|------------|
| Slavica Radevic: | |
| <i>Flexible curriculum implementation in a combined class</i> | 147 |
| Ivan Tasic, PhD and Dragana Glusac, PhD: | |
| <i>Methodical aspects as precondition of an efficient implementation of computer science teaching</i> | 157 |
| PRESCHOOL EDUCATION | 167 |
| Zagorka Markov, PhD and Nenad Adamov: | |
| <i>The role of Kindergarden teacher in the inclusive process</i> | 167 |
| Erne Sabo: | |
| <i>The role of nursery school teachers in preventing and correcting common forms of deformities of preschool and elementary school children</i> | 185 |
| HISTORY OF EDUCATION | 195 |
| Adam Ninkovic, PhD: | |
| <i>Philosophical grounds of the enlightenment period: Dositej Obradovic (1742-1811)</i> | 195 |
| Milan Stepanovic: | |
| <i>Jovan Savic (Ivan Jugovic) – the founder of Great school in Belgrade and higher education in Serbian people</i> | 211 |
| REVIEWS AND CHRONICLE | 233 |
| Svetlana Spanovic, PhD: | |
| <i>IN MEMORIAM – Prof. dr Milan Lipovac</i> | 233 |
| Nada Todorov, PhD: | |
| <i>The International academic conference „Teachers’ education role in the society of Serbia throughout history (XVIII–XX century)</i> | 235 |
| Vladimir Majski: | |
| <i>6th International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education</i> | 237 |

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

ДР МИЛЕ НЕНАДИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 316.346.36:37

37.014.5:316.48

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.9-22

ПРОМЕНЕ У МЕЂУГЕНЕРАЦИЈСКИМ ОДНОСИМА И КРИЗА ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У овом чланку аутор нуди генерацијску анализу образовања. Он Манхајмову структуралну концептуализацију генерације узима за полазиште: генерација није изолована, самодоволна јединица, већ део шире социјалне, културне и историјске структуре. Генерација је фундаментално социолошки проблем, почиње у тачки у којој се открива социолошки значај биолошких фактора.

Генерација је последица интензивног процеса индивидуализације који не само да доводи до гушће диференцијације међу генерацијама него и до диверзификације у интер- и интрагенерацијским односима. Генерацијска диверзификација радикално растаче како међугенерацијске родитељ / деца тако и односе између наставника и ученика. Као процес, од посебног је значаја за одређивање места и улоге деце и младих у систему образовања.

Диверзификација међугенерацијских наставник / ученик односа представља озбиљну претњу стабилности школског система. Нестају укореења веровања у моћ школе као актера социјализовања, али и у моћ школске културе. Прошло генерацијско искуство није више довољно: не само да новој генерацији није од помоћи, него им прави озбиљне сметње, а често је и штетно. Промене у међугенерацијским трансмисијама културе показују да информације више не иду само од родитеља и наставника према младима, већ и обрнуто. Једно генерацијско искуство за наредну генерацију није од пресудног значаја.

Кључне речи: генерација, криза образовања, индивидуализација, школска култура, диверзификација међугенерацијских односа, међугенерацијска трансмисија културе

Уласком друштва у (пост)индустријско а културе у (пост)модерно доба међугенерацијски односи су се радикално променили. Истовремено су се променила и схватања појма генерације: „генерација“ се све мање доживљава као узастопна старосна група, друштвени ентитет подложен биолошком ритму рођења и смрти, а све више схвата и испитује као сложени друштвени и културни феномен, социолошки проблем који се уобличава у специфичним друштвеним и историјским контекстима. Карлу Манхајму припада заслуга што је увео „ге-

нерацију“ у социологију. После његовог плодносног есеја *Проблем генерација* (1928), категорија генерације се више не доживљава у значењу да је двоструко „природна“: да је „природна“ у значењу да је *биолошки феномен* и да је „природна“ у значењу да се као таква *не доводи у питање*. Фундаментална одлика Манхајмовог социолошког метода је структурални приступ, а то значи да он генерацију схвата и испитује не као изоловану, самодовољну јединицу, већ као део шире социјалне, културне и историјске структуре. Манхајмова структурална концептуализација генерације почива на једноставној а истовремено веома сложеној разлици. У структуралном контексту гледано, генерација је (релативно) *шрајни* елемент савременог друштвеног живота, мада је за припаднике одређене старосне групе *прелазни* период живота. Само објашњење генерације, као што ћемо видети, Манхајм заснива не толико на својствима дате генерације, већ на *месџу* („локацији“) које она заузима унутар структуре.

Генерација је фундаментално социолошки проблем, емпиријски феномен коме „треба“ дубља социолошка анализа. „Социолошки феномен генерација се у крајњој линији заснива на биолошком ритму рођења и смрти. Али ако се нешто заснива на неком фактору не значи да се оно обавезно може *извести* из тог фактора или да се подразумева у њему. Ако се нека појава заснива на другој, она не може постојати без те друге појаве; међутим, она поседује одређене карактеристике специфичне за њу саму, карактеристике које ни у ком случају нису позајмљене из основне појаве... Социолошки проблем генерација, тако, почиње у тачки у којој се открива социолошки значај биолошких фактора“ (Manhajm, 2009: 350). Или, како би то, имајући у виду детињство, данас рекао Ј. С. Ла Фонтен: „Незрелост деце је биолошка чињеница живота, али начин на који се та незрелост схвата и добија на значају јесте чињеница културе“ (Praut i Džejms, 2004: 51).

Генерација је дуго остављала утисак невиног и беспрекорног појма узастопности старосних група, а данас о њему говоримо замало као о несносно различитом и спорадичном феномену. Генерације су последица интензивнијег процеса индивидуализације и персонализације који активно растаче не само значење хомогеног биолошког ритма рођења, старења и смрти него и значење свеукупног друштвеног и културног живота. То је процес који не доводи само до гушће генерацијске диференцијације него и до диверзификације, уношења разноликости у интер- и интрагенерацијске односе. Процес диверзификација међугенерацијских односа игра улогу концептуалног моста између општег друштвеног и посебног индивидуалног процеса: она је све значајнија компонента у промени структуре друштва позне модерности. Уз процес индивидуализације и персонализације, о процесу генерацијске диверзификације можемо говорити као о мајнстриму постиндустријског начина организовања друштва. Генерацијска диверзификација растаче, пре свега, међугенерацијске родитељи / деца односе у породици, али такође и међугенерацијске наставник / ученик односе у учионици. Генерацијски односи се више не базирају на биолошком низу старосних група, да тако кажемо, додељеном генерацијском „сталешком“ статусу, него се базирају на заједнички стеченом искуству, свести или идентитету.

Генерацијски статус се стиче тако што припадници поједине старосне групе (или скупине људи) током својих младалачких година проживљавају исте историјске и друштвене догађаје и доживљавају их као значајне за њих.

Процес индивидуализације и персонализације, општији процес који је нарочито интензиван у позној модерности, мења међугенерацијске наставник / ученик односе. Сагледавајући га из негативног угла, он дејствује тако да упућује на разбијање школске дисциплинарне социјализације и принуде, а сагледавајући га из позитивног угла, он води организовању једног флексибилног школског система, заснованог на информисању и подстицању потреба образовних субјеката за *lifelong learning* или стално учење.

Генерацијска анализа образовања показује да процес диверзификације, поред тога што кида старе генерацијске везе у учионици, утиче на промену структуре образовних програма тако што омогућава образовним субјектима да бирају опциони програм као право на „образовање за себе“ поред основног права на „образовање за професију“. „Образовање за себе“ не треба мешати са програмима из високе културе или са самообразовањем у значењу самоукости. Таквом образовању је по значењу најближи појам „рада за себе“. Генерацијска анализа образовања показује да генерацијска диверзификација делује на односе у учионици – и поред тога што су ученици и наставници носиоци специфичних друштвених позиција, дефинисаних једна у односу на другу – *ејџемично*. Она школу касне модерности приморава да се реорганизује. Она се више не користи тиранијом појединаца и не инсистира на појединостима, већ се ослања на што је могуће мање присиљавања и што је могуће више приватних избора, на што је могуће мање строгости и што је могуће више жеља, уз што је могуће мање принуде и што је више могуће разумевања. Друштво касне модерности мора темељито преиспитати идеје образовања ране модерности јер образовни субјекти траже да пређу на независан рад, да им се понуде опциони системи, индивидуални програми рада и да добију самоподршку помоћу компјутера; они, раније или касније, од школе очекују да им отвори простор за *индивидуални* дијалог на *персоналној* тастатури, за самопроцењивање, лично располагање и манипулисање информацијама; они такође очекују да се у учење унесе више либерализма, личног учествовања и педагошког истраживања. Не смемо затварати очи ни пред чињеницом да управо у томе и јесте скандал јер „што школа више прати жеље ученика, они све више, без буке и галаме, напуштају то пусто место. Штрајкови из времена после 68. су нестали, оспоравање се угасило, средња школа је постала мумифицирано, а наставници уморно тело, неспособно да ту поново удахне живот“ (Lipovecki, 1987: 18, 34). Данашњи наставник, некадашња велика фигура с ауторитетом, више не доминира пред ученицима. Процес индивидуализације и персонализације, подривајући начело примера, доводи до „искорењивања“ великих фигура, тако да је идентификација са „узорима“ изгубила смисао негде између интернета и учионице. Наставник није особа која се може мерити са телевизијским узорима. Истина, „профа“ је и даље интелектуалац који располаже

релативно заокруженим знањем, али спрам онога што се може наћи на интернету он се доима спорим, недовољним, неактуелним, а често и заосталим. Школа касне модерности образовне субјекте препушта самима себи, иако се зна да сами са рачунаром испред себе представљају много ничега. Гледано из негативног угла, Липовецки је у праву када констатује: „Дискурс Учитеља је десакрализован, банализован, изједначен са дискурсом медија, а настава се претворила у машину неутрализовану ђачком апатијом која се састоји од распршене пажње и нехајног скептицизма према знању. Велика пометња Учитеља“ (Lipovecki, 1987: 34).

Симболичкој моћи школе – која се у учионици спроводи једино симболичким путем комуникације и знања, укључујући захвалности и љубав – конкурише ученичка равнодушност према начелу стварности, помешана са апатијом, осећањем несигурности и потребом за симболичким протестом. Поред промене у структури моћи, у школи се мења и структура негативних поступака и насиља међу децом: учешће физичког насиља јењава, вербално је изложено нарцистичком удару; погрде с друштвеним значењем уступају место „личним“ увредама, најчешће сексуалним; погрде се могу извести речима (вербално), попут претње, изругивања, задиркивања, грђења, али и чином, када неко удара руком, ногом, штапом или, пак, спутава другог телесним додиром; а могу се извести и без употребе речи или телесног додира, попут, кривељења или непристојне кретње, намерним искључивањем некога из скупине или одбијањем да се удовољи жељама друге особе (Olweus, 1998: 19). Сliku о вршњачком насиљу Липовецки проширује. Он примећује да су исчезле увреде као што је плување неком у лице или за њим, као непомирљиве с нашим хигијенским и равнодушним друштвом; оне су се банализовале, изгубиле димензију изазова; мање означавају жељу да се други понизи, а више означава анониман порив лишен ратоборне намере као такве, ретко пропраћене физичким насртајем као, на пример, у ситуацији у којој неко за воланом својих кола, вређа неког возача називајући га „неспособњаковићем“, тиме уопште не желећи да га омаловажи, а нити се објект таквог вређања у суштини осећа много погођеним. „У овом нарцистичком времену, вербално насиље се десупстанцијализовало, оно чак више нема међусобно значење, постало је *хара*, то јест без циља и смисла, импулсивно и нервозно, десоцијализовано насиље... Физичко кажњавање које је, још јуче, имало позитивну функцију преваспитавања и утуљивања норми, одсада је само срамни и кулпабилизирајући пораз општења између родитеља и деце, последњи неконтролисани порив – очајање због немања ауторитета“ (Lipovecki, 1987: 174–75).

Диверзификације међугенерациских наставник / ученик односа представљају озбиљну претњу индустријском школском систему: рушењем старих међугенерациских структура симболичке моћи руше се темељи индустријског образовања. Учинци симболичког насиља у индустријској школи – „које је благо, неосетно, невидљиво, чак и за његове жртве, којему је својствено да се врши једино симболичким путем комуникације и знања, или тачније, незнања, захвалности, или на крају, љубави“ (Burdije, 2001: 6) – слабе истим интензитетом којим слабе

и симболични облици насиља. Њена „слабост“ се манифестује на више начина: од ученика, који су напросто убачени у „гвоздени кавез“ школске машине која не само да слепо „пресликава“ друштвене неједнакости већ их и репродукује, школа очекује да је као такву подрже; индустријска школа образовним субјектима не допушта да на основу властитог искуства доносе одлуке које их се „не тичу“ јер, иако се ради о деци као друштвеним актерима, а не о пионима или шрафовима једне институционалне и бирократске машинерије, а најмање о простим педагошким објектима, од ученика се тражи да се потпуно покоре знању наставника и њиховом ауторитету, напросто зато што су они ти који одлучују; ученици имају незнатну економску моћ и у већој мери трпе последице социјалне искључености, што има за последице пораст дејег сиромаштва; треба истаћи да ученици морају да делују у оквирима међугенерациског друштвеног уговора, с том разликом што је моћ њиховог преговарања у школи као друштвеном окружењу сасвим незнатна (Mayell, 1994: 119–120; Dibe, 2002: 11–27).

Владавину школе, која се досад састојала у томе да средњошколцима приписује одговорност за сопствену позицију „послушности“ и да зато што су незрела, неспособна или неинформисана треба чак и да воле своју „послушност“. Школа ране модерности начело *кривице* (л. *цyлиа*) користи као педагошко средство против деце: погрешке, разузданост, баналност и неукост школа користи као развојна „објашњења“, оправдање за психолошко „манипулисање“, педагошко „социјализирање“ и „васпитавање“ те дидактичко „когнитивно савладавање“ ученика. Средњошколци су прозрели магију симболичке моћи; прозрели су да се она састоји у томе да се не може вршити без доприноса њих који је подносе, а да је они и подносе само зато што је *конструишу* као такву (Burdije, 2001: 49–61). Зато се средњошколци окрећу захтевима да се симболичка моћ у образовном систему и конструише и деконструише и за ученике и од стране ученика.

Диверзификација међугенерациских односа растаче укореења веровања у моћ васпитања. Васпитање, које је некада било изразито ауторитативно, данас је веома пермисивно. Наставници и родитељи прате жеље деце и адолесцената, подржавају и потхрањују њихове амбиције, али како су без ауторитета, они су несигурни, не осећају се овлашћеним или опуномоћеним да друштвене норме и опште циљеве усађују у децу, да их „васпитавају“ и „социјализирају“. С друге стране, средњошколски се свет, незадовољан стањем у коме се симболичка моћ у целости препушта школи, од послушника претвара у генерациску бомбу која само што није „експлодирала“ (Dibe, 2002: 227–252). Генерациска диверзификација је добила на политичком значају: стари и хомогени генерациски ентитети и идентитети нестају у корист неупоредиве персоналистичке и атомистичке диверзификације.

О међугенерациским наставник / ученик односима не можемо судити само на основу сазнања која добијамо из учионице. Наставник–ученик односи у учионици представљају једну од централних тема етаблиране школске педагогије; она их сагледава као трајну и релативно променљиву школску институцију. Насупрот њој, социологија образовања међугенерациске наставник / ученик односе сагледа-

ва из перспективе промене друштвених односа. Њихова динамика не зависи толико од школе као образовне институције, њених дидактичких, програмских, академских и васпитних садржаја, колико од промене образовања као друштвене институције. Постоје и такви проблеми у образовном систему које педагогија, урођена у програме и емпирију наставе, не може објаснити. Школи као наставној установи, ма колико се она мењала и развијала, претходи образовање као друштвена институција. Као наставна установа, школа се развила из друштвено-економских, финансијских и политичких тенденција друштва, а не из школско-педагошких, дидактичких и програмских разлога (Tillmann, 1994: 14–15). Школа је пре свега друштвена, а тек потом наставна институција. Иако су ове две стране хомологне, сличне и повезане по структури, између њих не влада принцип конгруенције: до промена образовног система долази само уколико је то тенденција друштва, а не из наставних, „школских“ разлога. Диверзификација у међугенерациским наставник / ученик односима такође није конгруентан моменат.

У истраживању промена образовног система не би смели испустити из вида друштвени значај генерација: школа је хомологан и конгруентан систем све док од сваке генерације чини оно што она јесте и што ће увек поново бити. Супротно, образовни систем постаје конфликтан чим једна „генерацискка јединица“ школу престане доживљавати као заједничку локацију унутар друштвене целине. „Локација“ (*Lagerung*) је термин кога у друштвену теорију уводи Карл Манхајм, социолог који је први запазио да генерације чине једну од суштинских покретачких сила напретка човечанства. Термин *Lagerung* Манхајму служи да означи заједничке одлике које исказују одређени појединци, не свесним избором, већ само зато што су постављени „тамо“, а не „овде“ дуж континуума (Kečkemeti, 2009: 39). Припадници једне генерације слично су друштвено лоцирани захваљујући пре свега образовању.

Категорију најближу категорији генерације Манхајм налази у категорији класне позиције (*Klassenlage*) коју дефинише као заједничку „локацију“ коју одређени појединци имају у економској структури и структури моћи датог друштва као свој „усуд“. За припаднике поједине генерације можемо рећи да су друштвено и историјски „слично лоцирани“, да су у истом периоду друштвеног и историјског времена били изложени специфичном дијапазону друштвених догађаја и идеја. „Само тамо где су савременици сигурно у позицији да као интегрални део учествују у одређеним заједничким искуствима можемо с правом говорити о заједничкој локацији генерације“ (Manhaјm, 2009: 348, 358). Као фактор друштвеног подмлађивања, генерација се уобличава у специфичном друштвеном и историјском контексту: генерацију чине припадници једне старосне групе (или скупине људи) који, пре свега, током својих младалачких година проживљавају исте историјске и друштвене догађаје, а доживљавају их као значајне за њих (Alanen and Mayall, 2001). Делећи заједничко културно и историјско искуство они почињу да развијају заједничку свест, стичу идентитет, постижу да су „исти“, а све то манифестују кроз заједнички поглед на свет или заједничке друштвене и политичке ставове. Припаднике исте генерације, појединце који деле исту годину

рођења (или припадају истој скупини људи), одређују извесни облици понашања и размишљања, на основу којих стичу заједничку „локацију“, или, на основу који су „слично лоцирани“ у историјској димензији друштвеног процеса (Манхајм, 2009: 333–383; Alanen and Mayall, 2001: 11–23; Кечкемет, 2009: 38–41). Треба посебно истаћи да сама локација у времену није довољна да се формира заједничка локација генерације: генерација је нешто више и од локационе појаве. Појединац може да дели исту локацију генерације ако се родио у одређеној историјској или културној области, али „генерација као реалност подразумева још више од простог заједничког присуства у таквој историјској и културној области. Да би настала генерација као реалност, потребно је додатно конкретно језгро. То додатно језгро може се описати као *учешће у заједничкој судбини* те историјске и друштвене јединице“ (Манхајм, 2009: 363–64).

Ништа није толико погрешно него поновити грешку натуралистичких теорија које покушавају да социолошке појаве непосредно изведу из природних чињеница. Локација генерације се не заснива на простом биолошком следу једне старосне групе за другом или на њиховој хронолошкој истовремености. Уместо о биолошком следу и хронолошкој истовремености социологија се усмерава на *савременост* – стање бића које пролази кроз сличне социјалне и културне утицаје или је производ њиховог склопа. Генерације се сматрају носиоцима културе, вредности и интересовања. Генерација није биолошка и хронолошка чињеница, него је друштвени и културни конструкт. Сваки се биолошки ритам у људском постојању – а он се поред генерација односи и на детињство – мора испољити кроз медиј друштвеног догађања (Манхајм, 2009: 345). Код друштвених група с биолошким ритмом њихове природне диспозиције нису одлучујуће: важан је начин на који се та „природност“ схвата и добија на значају. Начини на који се схватају природне чињенице ствар су чињенице културе. А како културе нису исте него су различите, оне генерацију конструишу и чине друштвеном институцијом. За Манхајмово разумевање генерација није пресудан биолошки, линеарни или хоризонтални след једне старосне групе за другом, него је важан културни или вертикални успон у коме припадници исте скупине доживљавају исте доминантне утицаје, дуже су време подложни заједничком утицају. Номинавање генерације као „генерацијске јединице“ важнија је од номинавања генерације сходно старосној групи. Генерација се може дефинисати као друштвена и културна јединица која представља групу младих који доживљавају исте конкретне историјске проблеме; или, једноставно, генерација је група људи са истом судбином. Уместо номинавања генерација сходно годинама рођења далеко је важнији блиски интелектуални сензибилитет и постојање духовног флуида, генерацијског стила или „генерацијске ентелехије“.

Указивање на разлике увек је од великог значаја. Кад год требамо нешто јасно одредити, прецизније дефинисати, диференцијација се показује као важна ствар. Разлика између телесног и душевног (соматског и психичког), између мушкараца и жена, између природе и културе, одраслих и деце, али исто тако и међу генерацијама. Саме ове разлике не могу се објаснити биолошким факторима и натуралистичким

теоријама које покушавају да друштвене и културне чињенице непосредно изведу из природних чињеница. Уколико детињство – које је „у суштини генерацијски феномен“ (Alanen and Mayall, 2001: 11) – покушамо објаснити као природну чињеницу, изведемо га из незрелости као биолошког фактора, тада децу сагледавамо као да су нешто друго у односу на одрасле, или, с њима поступамо као да нису припадници категорије људи. Међугенерацијски наставник / ученик односи такође не могу бити изведени из природних чињеница: они су у основи културна и образовна чињеница. Само образовање је процес у чијем се средишту налази наставник / ученик однос као генерацијски однос. Нажалост, образовне науке, а међу њима и социологија образовања, генерацијским наставник / ученик разликама нису придавале већи значај. Генерација је од фундаменталног значаја не само за проучавање детињства него и за одређивање места и улоге деце у систему образовања.

На основу политичког дискурса могли бисмо доћи до погрешног закључка да је диверзификација у међугенерацијским наставник / ученик односима последица унутар школских, организационих и педагошки проблема, а не промена у глобалним структурама. Тиме што кривицу за актуелне проблеме у школи пребацује на саму школу, политика проблеме са структурног глобалног нивоа пребацује на институционални, локални и лични ниво. Промовисање датог школског система као једино ваљаног система штети генерацијској анализи образовања. У спорним дискурсима о средњој школи о томе сведоче и средњошколци: противе се политичкој пракси да о питањима да ли су школа, програми и школска култура ваљани одлучује или само влада или само послодавци. Средњошколци траже да се чује и њихов глас. Иако су њихове друштвене позиције (статус и улога) специфичне по томе што су дефинисане у односу на друштвене позиције ученика, наставници не разумеју најбоље захтеве својих ученика: ако ученици по природи самих ствари не могу осмишљавати образовање, односно не могу учествовати у креирању програма, онда они не треба да учествују ни у ма каквом образовном дискурсу. Наставници своје дискурсе и своје искуство организују око *сџаџиса* – њиховог положаја у школи и њихових колективних идентификација – али се дефинишу и око свог *џосла*, у шта улази њихова лична улагања, односи који их везују за ученике и једно веома индивидуално, понекад интимно схватање свог задатка. Ова двојна природа њиховог положаја мора бити превазиђена. Искуство ученика и наставника је хомологно: „Судови професора потврђују оне које доносе ученици“ (Dibe, 2002: 194). И поред тога, наставници зазиру од дискурса ученика о школском систему; боје се да би тиме била угрожена њихова арбитрарност, а тиме и њихова друштвена позиција.

Ипак, упитајмо о последицама искључивања ученика из образовног дискурса. Ако не могу учествовати у осмишљавању, креирању и организовању програма, може ли бити од значаја њихов дискурс о недостацима образовног система? Могу ли циљеви образовања, облици и начин поучавања и учења бити предмет њихове расправе? Могу ли критиковати школу зато што подстиче ученике да у дипломи као спољашњој награди траже једино задовољство учења? Могу ли износити негативне ставове о начину организовања школе, критиковати њено хијерар-

хијско начело ауторитета, кажњавања и надзирања? Могу ли давати примедбе на оцењивање ако из властитог искуства знају да је оно ствар њихових хабитуса пре него академских способности? Могу ли се залагати за организацију наставе у којој знање неће бити расцепкано и кроз предмете фрагментирано? Дискурс ученика о скривеном наставном програму (*hidden curriculum*) има велик значај.

Промена међугенерациских односа дејствују у свим правцима друштвеног живота: од глобалних структура до породице, локалне заједнице, улога и институција. Међугенерациски односи у доба позне модерности не делују једноставни и нису саморазумљиви као што су изгледали у раној модерности. Након шездесетих година прошлог века млади нису одушевљени образовањем коме је социјализовање основни циљ. Они трагају за школом као „заједницом“ (*Gemeinschaftsgebilde*), ентитетом базираним на животним егзистенцијалним везама „блискости“, која је истовремено и „удружење“ (*Gesellschaftsgebilde*) засновано на свесној примени рационалне воље. Траже да школа буде и њихова, да се у њој осећају као код куће, а не као институцијом која изражава вољу државе и послодаваца. Они би хтели у школу удахнути изворну идеју образовања: да буде унија у којој се наставници труде да ученици буду оно што јесу.

Да је веза између наставника и ученика пукла, о томе већ и врапци цвркућу. За разлику од школе ране модерности или индустријске школе, школа позне модерности не базира се на јединственом културном моделу, доминантној култури која се спушта од врха до дна. Школа позне модерности покушава утемељити мултикултурни и демократски принцип као базичну вредност у међугенерациским наставник / ученик односима. У њој се косе, сударају и мешају висока, популарна и масовна култура. Узмимо пример народних прича и бајки. Оне привлаче малу децу ма одакле долазиле. Генерације се више не васпитавају и одгајају на „етничким примерима“. Школа позне модерности се залаже за принцип једнаког поштовања свих култура, јер „све људске културе које су инспирисале читаве заједнице током дужег временског периода имају нешто важно да кажу свим људским бићима“ (Tejlor, 2003). Култура вршњака је такође једна од култура које се у уском школском простору косе и сударају са етничком и глобалном културом. Гледано из перспективе социјализовања, културне норме и вредности се приказује тако да се напросто преносе са родитеља и учитеља, или неких других одраслих, на децу – као да се између деце и њихових „генерациса“ ништа не догађа (Frenes, 2004: 111). У теоријама социјализације деца се представљају као пасивни примаоце културе, мада сама деца себе виде и прихватају као релевантне друштвене актере који стварају своју, дечју културу. Дечје културе се не преносе само са одраслих на децу, већ и са дванаестогодишњака на десетогодишњака, па на шестогодишњака и тако даље. Утицај културе вршњака у средњој школи је комплекснији него што то теорија социјализације може и претпоставити. Школска култура се нашла и у рајама масовних медија и у компетицијском односу са глобалном културом. Школска култура, као права Култура са великим словом „К“, за младе је постала напросто „школска“, а то значи – једна-у-низ (Dibe, 2002: 261–265).

Генерациска диверзификација под одређеним друштвеним и историјским околностима може изазвати радикалне поремећаје у нормирању школске културе: свако ће хтети да његова култура добије простор у наставним програмима. Култура се на изванредан начин намеће као средиште новог светског поретка; сукоби свих врста се све више базирају на проблему културног идентитета и разлика. Међугенерациска тензије такође расту зависно од те дихотомије. Тензије међу генерацискама расту у оној мери у којој расте друштвена динамика. У статичним друштвима генерациска односи се базирају на односима понизности: генерација младих се прилагођавала старијим, а у кризним моментима млади могу штавише остављати утисак да су старији од генерације старих (Manhajm, 2009: 362). Када је екстремни национализам успео да трагично етницизује и хомогенизује политички, економски и културни простор, млади са овог простора су преко ноћи „остарели“, постајали су „старији“ од својих очева и дедова. Генерациска конфликти друштва у транзицији нису довољно истражени, мада у њима „вишак“ међугенерациског гнева прети да заустави очекивану трансформацију друштвене свести.

Промена генерациских односа се не догађа у равни садржаја искуства, у чињеници да културни симболи више не изгледају тако издиференцирани, већ у томе да се нове генерације ментално и духовно враћају униформном изгледу, стилу живота који је заједнички за све генерације. Ако се овај тренд генерациске уравноравноке не заустави ускоро можемо добити друштво без генерација, а то би био и његов крај. Јер, како је „код генерација најважније то што оне чине једну од суштинских покретачких сила напретка“, онда је могуће и претпоставити да културу једног друштва развијају појединци који изнова долазе у контакт са акумулираним наследством, нови људи који у нашем сопственом друштву делују као „компензација за ограничену и фрагментарну природу појединачне свести“ (Manhajm, 2009: 339, 354). Фројдов је „нарцизам малих разлика“ и овде на делу: генерациска конфликти могу заузети место етничких конфликата. Култура је контекст унутар кога поремећени међугенерациска односи имају смисла. Култура и стилови живота су нешто око чега млади мисле да још увек има *смисла* засукати рукаве и борити се. Поред класичних конфликата око економске расподеле, култура је једини простор око кога се интереси младих оштро сударају са интересима друштва. И масовни медији, телевизија пре свих, такође утичу како на уобичавање или локацију генерација тако и на промене културних односа између генерација.

Школу индустријског друштва или линеарне модерности млади доживљавају као гломазну установу-кентаур сраслу са државом и послодавцима, а хтели би да је виде као унију стечених статуса ученика и наставника. Представу о школи индустријског друштва треба аналитички дорадити. Она је модерна установа у коју уграђени елементи контрамодерне нису, како би то рекао Улрих Бек, ништа старо и традиционално, већ конструкт и производ самог индустријског друштва (Бек, 2001). Индустријско образовање, као и свако друго, почива на једној противуречности између универзалних принципа образовања (*Bildung*) и функционалне структуре обуке (*Ausbildung*). Док именица „обука“ може да стоји и у множи-

ни, „образовање“ у множини не постоји. „Идеја образовања представља противтежу све значајнијој тенденцији специјализовања и фрагментаризовања знања... Појам образовања осцилира између утопијског идеала и политичког програма“ (Asman, 2002: 9). Пољуљан је координатни систем „образовања“ и „обуке“: они више нису тако тесно испреплетени. Са развојем индустријског друштва настала је нова представа о образовању: „образовање је почело да се посматра изван уобичајене везе са стварањем елите, и преформулисано је у комплексно решење за нове друштвене проблеме“ (Asman, 2002: 27). Својим развојем, образовање саму своју идеју дестабилизује: данашња је школа из руку нације-државе и неолибералних послодаваца „пуштена“ у друштво на сличан начин на који је црква у доба реформације из световних руку „пуштана“ у друштво.

Школска социјализација нагласак ставља на улогу школе као актера социјализовања, а не на сам процес социјализације. Нешто слично се догађа и у расправама о функцији културне репродукције. Обе су функције, и социјализација и културна репродукција, спорне. Школа свој педагошки дискурс о социјализацији усредсређује на улогу школе као актера социјализовања, док мало значаја придаје разматрању ученика или значења тих институција у животу деце (Praut and James, 1990: 14). Спорна је и тврдња да образовање репродукује културу друштва као целине, како је то мислио Емил Диркем. Обрнуто је тачно: оно репродукује културу доминантних друштвених слојева под етикетом да се ради о култури друштва као целине. Спорно је, наиме, да нисмо сасвим сигурни чија је култура данас „пожељна“ као образовни модел. Школа ране модерности је имала јасну представу о доминантној култури, оној која се простирала од врха до дна; имала је такође јасне представе о вредностима и о ’људској природи’ коју треба реализовати (Dibe, 2002: 261). У позној модерности ствари су се промениле. Данас нисмо сигурни који друштвени слој, које владајуће групе, корпорације и институције преко школског система номинирају своју културу као симболички капитал целог друштва. Пјер Бурдије је говорио о култури владајуће класе као симболичкој култури, јер јој њен културни капитал осигурава исту моћ коју јој даје и економски капитал (Bourdieu, P. & Passeron, J., 1990). Али, како стари стојери губе привлачност и како неће бити обновљени, бар не у размерама које су некада имали, данашњи културни простор постаје исувише дифузан, са публиком све разноликијих стилова, тако да не постоји ништа чврсто на шта би се могли ослонити и у шта би се могли поуздати. Ако са поузданошћу не можемо тврдити која је Култура са велико „К“ присутна у школи као школска култура, то не значи да не постоји школска култура. Као што је култура ране модерности била дубоко уроњена у утопијске моделе, култура касне модерности је стање у коме се избегава или минимизира *дисидија* (негативна утопија или катаклизмичност).

Касна модерност одавно није послушно дете просветитељства; не верује у то да ће образовање човечанство ослободити незнања и заосталости, односно да помаже ширењу рационалних и научних спознаја које људе ослобађају традиционалних стега и предрасуда и помаже им да постану потпуно самостални и способни

за индивидуално и интенционално деловање. Индустијско образовање се истрошило у својим „великим Нарацијама“ о напретку, у безграничном веровању у моћ науке и разума (Liotar, 1988). Насупрот њему, школа високе модерности образовне субјекте уводи у импловивно поље знања, знања информацијске истовремености, знања у коме се ново прихвата као старо, а стечено урушава у претпостављено и будуће. Нова образовна дистопија брише знак једнакости између будућности и напретка; и не тражи од школе да игра улогу претече знања, а нити програме гради на високој и херметичкој култури. Масовна и популарна култура у школу улази на споредна – да би заједно са свршеним ђацима из школе излазила на главна врата. Школа високе модерности раскида везе са високом културом, чак и тамо где су те везе представљале статусни хоби изабраних група интелектуалаца и естаблишмента. образовање позне модерности је *ипресумијивно*, у значењу претпоставке да реални свет треба унапред узети као вероватан, а не као реалан. Зато оно од образовних субјеката и тражи да уче целог живота (*lifelong learning*). Данас је учење, као што је то у доба ране модерности био рад, *нужносћ*. У античко доба учење је представљало делатност која је спадала у *shole* (грч. *σχολή*): „Сви људи по природи теже за знањем“, како стоји на почетку Аристотелове *Μετὰφυσικε*.

Историјски гледано, образовање није било само класно детерминисано; оно је било и генерацијски ограничавано. Школа ране модерности је почивала на две демократске функције: да од „студента“ направи „ученика“ тако што ће их поделити и разврстати по годинама старости (у генерације) и поделити у одвојене и редовне разреде. (Агијес, 1989: 210–11). У школу се ишло до старосне границе до које се сматрало да су образовни субјекти подложни васпитно-образовном утицају, а после тога су људи остављани на миру (Манхајм, 2009б: 75–6). Позно модерни образовни систем не оставља људи на миру током целог њиховог живота. Магијом симболичке моћи владајући друштвени слојеви успевају да уверити образовне субјекте како све то што они сада знају није достојно онога што могу стећи учећи до краја живота. Они имају моћ да *lifelong learning* дају легитимно значење, ма колико се то косило са чињеницом да принцип прогреса не важи за умност и уметност. *Lifelong learning* се не може доводити у везу са стицањем мудрости, али се може доводити у непосредну везу са дистрибуцијом друштвених улога и на њима заснованог културног капитала.

Образовање високе модерности мења стару девизу да је циљ образовања да се млади социјализују, да под одређеним тензијама трпи васпитно-образовни утицај. образовање високе модерности има за циљ стицање компетентности (стручности), али не до краја живота. Образовни субјекти су стављени у улогу Јована Крститеља: као што он понавља да онај „који за мном долази постоји пре мене“, тако и они треба да понављају: „Знање које долази за нама, постоји пре садашњег знања“. Уласком друштва у постиндустијско а културе у постмодерно доба образовање улази у доба своје пуне реификације или инструментализације, аналитичког комадања и реконструисања. образовање високе модерности себи не поставља конкретне циљеве, а нити знамо које су његове основне функције.

Прави генератор данашње кризе у образовном пољу су промене у међугенерацијским наставник / ученик односима. Спорадичне пре него политички организоване, ове промене ће кад-тад прерасти у друштвени покрет младих. Средњошколци ће „експлодирати“, а са њиховом експлозијом на видало ће изаћи да је криза школског система дубља него што је то ико могао замислити. Покрет средњошколаца се не може објаснити анализом самих искустава ученика. Праве узроке бунта младих треба тражити у генерацијској диверзификацији. Друштвени покрет средњошколаца доприноси редефинисању образовног модела у коме ученици и наставници примењују једну културу и једну дефиницију школе и друштва (Dibe, 2002: 227–252; Турен, 1983; Павловић, 2003). Диверзификација међугенерацијских наставник / ученик односа води коначној културној и социјалној дезинтеграцији образовања ране модерности или индустријске школе.

Маргарет Мид, анализирајући мајске догађаје из 68. године, полази од претпоставке да је друштвени покрет младих последица промена у међугенерацијским трансмисијама културе. Повезујући међугенерацијске односе са темпом друштвеног развоја и владајућим типом породичне организације, она је уочила да су у досадашњој историји човечанства постојала три типа културе: *ипосифиураџивни*, онај у којем деца уче углавном од својих предака; *конфиураџивни*, онај у којем и деца, и одрасли уче претежно од себи равних вршњака; и *префиураџивни*, онај у којем одрасли уче и од своје деце (Mead, 1970). У префигураџивном типу културе, а то је култура постмодерног доба, знање родитеља (и наставника) није релевантно; прошло генерацијско искуство није више довољно, не само да новој генерацији није од помоћи него им праве и озбиљне сметње, а често је и штетно. Префигураџивна култура се углавном оријентише на нове и проширене концепте. Промене у међугенерацијским трансмисијама културе се односе на то да информације не иду само од родитеља и наставника према младима, већ и обрнуто. У образовању ствари буквално стоје тако да једно генерацијско искуство за наредну генерацију није од пресудног значаја.

ЛИТЕРАТУРА

- Alanen, L. and Mayall, B. eds. (2001): *Conceptualizing Child-Adult Relationships*, Routledge and Falmer, London.
- Arijes, F., (1989): *Vekovi detinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Asman, A. (2002): *Rad na nacionalnom pamćenju – Kratka istorija nemačke ideje o obrazovanju*, Biblioteka XX vek, Beograd.
- Bek, U., (2001): *Rizično društvo*, „Filip Višnjić“, Beograd.
- Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1990): *Reproduction in Education. Society and Culture*, London, Newbury Park, New Delhi: Sage.
- Bourdieu, P., (1992): *Šta znači govoriti: Ekonomija jezičkih razmjena*, Naprijed, Zagreb.
- Burdije, P., (2001): *Vladavina muškaraca*, CID i Univerzitet Crne Gore, Podgorica.

- Dibe, F., (2002): *Srednjoškolci*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Dirkem, E., (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Džejms, A., i Praut, A., (2004): „Strategije i strukture: Ka novoj perspektivi u odnosu na dečja iskustva porodičnog života“, u Tomanović, S., ed., *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Frenes, I., (2004): „Dimenzije detinjstva“ u Tomanović, S. (ed.), *Sociologija detinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Liotar, Ž-F., (1988): *Postmoderno stanje*, Bratstvo-Jedinstvo, Novi Sad.
- Lipovecki, Ž. (1987): *Doba praznine – Ogledi o savremenom individualizmu*, Književna zajednica Novi Sad, Novi Sad.
- Manhajm, K. (2009): *Eseji o sociologiji znanja*, Mediteran publishing, Novi Sad.
- Manhajm, K. (2009b): *Dijagnoza našeg vremena*, Mediteran publishing, Novi Sad.
- Mayall, B., (1994): *Children's Childhoods, Observed and Experienced*, The Falmer Press, London.
- Mead, M. (1970): *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*, New York.
- Niče, F. (1987): *Šopenhauer kao vaspitač*, Grafos, Beograd.
- Pavlović, V., (2003): *Društveni pokreti i promene*, Udruženje za političke nauke i FPN, Beograd.
- Prout, A. & James, A., ed. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*, the Falmer Press, London.
- Tejlor, Č. (2003): „Politika priznanja“, u: Gatman, E., ed., *Multikulturalizam. Ispitivanje politike priznanja*, Centar za multikulturalizam, Novi Sad.
- Tillmann, K-J. (ed.): *Teorije škole*, Educa, Zagreb.
- Turen, A. (1985): *Sociologija društvenih pokreta*, Radnička štampa, Beograd.
-

Summary: In this paper the author offers the generation-based analysis of education. His starting point is Manheim's structural conceptualization of generation: generation is not seen as an isolated, self-sufficient unit, but rather as a part of a broader social and cultural structure. Fundamentally, generation is a sociological problem, which begins at the point when sociological importance of biological factors is being revealed.

Generation is the result of an intensive individualization process that leads to denser differentiation between generations and additionally to diversification within inter- and intra-generation relationships. Generational diversification radically breaks both parent/children and teachers/students inter-generation relationship. As a process it is very important in determining the role and place of children and youth in the education system.

Diversification of teacher/students inter-generation relationship represents a serious threat to the school system stability. Deeply embedded beliefs about school, such as socialising and cultural functions of school have been vanishing. Experience gathered by previous generation does not suffice no longer; not only does it help new generations, but it can produce severe obstacles, and often is adverse. Changes in inter-generational transmission of culture indicate that information is no longer passed from parents or teachers to the young, but vice versa. The experience of one generation is not of significant importance to the next generation.

Key words: generation, crisis in education, individualization, school culture, diversification of inter-generational relationships, inter-generational transmission of culture.

ДР ЖЕЉКО ВУЧКОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 021.1:004

316.772.5

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.23-36

МИСИЈА БИБЛИОТЕКА У ИНФОРМАТИЧКОМ ДРУШТВУ

Резиме: Као и све друге јавне институције, и савремене библиотеке захваћене су таласом дубоких технолошких, економских, друштвених и културних промена. Нове информационе и комуникационе технологије омогућиле су библиотекарима да прикупе, организују, структуришу, дисеминирају и контролишу огромну количину фактографских, библиографских и каталожких информација на начин који су њихови претходници тешко могли и да замисле. Нова технологија, међутим, отвара и нове проблеме, индивидуално-психолошке, организационе и институционалне природе. Све су израженија буџетска ограничења и економски притисци који захтевају прилагођавање делатности према тржишним и маркетиншким захтевима и потребама корисника. Друштво комуникација, знања и информација захтева брзо реаговање и нове методе управљања ресурсима. Укратко, за све библиотеке ово је несигурно, опасно, али и узбудљиво и изазовно време, које захтева преиспитивање традиционалних стручних вештина и професионалних вредности и формулисање нове мисије у складу са могућностима и захтевима информатичког друштва.

Кључне речи: библиотеке, потребе корисника, информатичко друштво, мисија библиотека.

1. УВОД

У времену бурних технолошких, цивилизацијских и друштвених промена, све традиционалне институције суочене су са неопходношћу преиспитивања властите мисије и са потребом дефинисања нове развојне парадигме. На почетку новог миленијума и библиотеке у целом свету налазе се пред бројним, понекад чак и драматичним изазовима. У тренутку кад је информациона експлозија на свом врхунцу, појављују се тезе о економској и организационој превазиђености, па чак и о крају библиотека, које ће Интернет и нове комуникационе технологије учинити сувишним и претворити их у најбољем случају у музеје књига. Међутим, овај

кратковиди технолошки оптимизам већ је показао своја властита ограничења. Гушимо се у преобиљу свакојаким информација и публикација, а гладни смо истинског знања. Како у новом информационом мору без обала пронаћи праву, истиниту информацију или заиста вредну публикацију? Ето суштинског питања које даје нови замах и нову шансу библиотекарској професији, али истовремено захтева и превредновање традиционалног модела пасивног библиотекарства.

Библиотекарство је од самих својих почетака успешно развијало специфичне методе, технике и организационе моделе за бележење, чување, обраду и коришћење записаног људског знања и искуства и отуда у својим најбољим традицијама одувек је било образац информационог рада. Брзина и спремност библиотека да своје циљеве прилагоде технолошким и друштвеним променама и данас и убудуће представљаће меру њихове виталности и друштвеног статуса и утицаја. С друге стране, однос друштва према библиотекама није само однос према прошлости и културној традицији, већ и однос према будућности.

Проблематика савремених библиотека која је тема овог истраживања може се сажети у две кључне речи: *мисија* и *визија*. Светско библиотекарство данас је снажно усмерено ка темељном преиспитивању и проналажењу свог професионалног и друштвеног смисла и оправдања, као и ка утемељењу нове теоријске и практичне парадигме прилагођене потребама и захтевима информатичког доба, уз истовремено очување свог хуманистичког језгра и изворне просветитељске мисије.

2. ДИГИТАЛИЗАЦИЈА И ЉУДСКА СЛОБОДА

Према мишљењу Ериха Фрома, хамлетовска дилема савременог човечанства може се изразити у облику питања: *имајћи или бијћи?* Сваки човек има две могућности – да се укључи у трку за новцем и материјалним богатством, или да тражи аутентичну, хуману егзистенцију у којој је људско биће највиша вредност за другог човека. Само овај други избор омогућује изградњу истинске, слободне заједнице или „здравог друштва“. Амерички футуролог Николас Негропонт 1995. године покушава да разреши поменути дилему у духу готово безграничног „технолошког оптимизма“, у књизи чији наслов садржи јасну поруку и препоруку: *Бијћи дигиталан*. У овом манифесту компјутерске ере, Негропонт образлаже своје уверење да ће тек у информатичком друштву бити могућа пуна слобода сваког појединца, подржана компјутерима и телекомуникацијама као „коначном технологијом слободе“: „Више од свега осталог, мој оптимизам долази из оснажујуће природе дигиталног начина живота. Приступ, мобилност и способност да се утиче на промену јесу фактори који ће будућност учинити тако различитом од садашњости. Информативни аутопут данас може звучати као заблуда, али он је прикривена изјава о сутрашњици. Он ће постојати, превазилазећи наша најлуђа предвиђања. Како деца буду усвајала глобалне информативне ресурсе и како буду откривала слободу да без дозвола учитеља раде са њима, ми ћемо бити

на путу да пронађемо нову наду и достојанство на местима где су они претходно врло мало постојали“ (Negropont, 1998: 236)

Негропонт посебно наглашава да истинска вредност компјутерских мрежа и Интернета мање лежи у информацијама, а више у људској заједници. Информативна магистрала је много више него пречица ка свакој књизи у Конгресној библиотеци – она ствара потпуно нову глобалну друштвену заједницу. Ово запажање на прагу трећег миленијума можемо прихватити као тачно и подстицајно, али постоји и друга страна медаље коју Негропонт готово у потпуности испушта из овог видокруга. Наиме, информатичка револуција са собом доноси тектонске социјалне, економске, политичке, психолошке и друге изазове и конфликте. Стога се и она мора разумевати у одређеном друштвено-историјском контексту, са свим позитивним и негативним пратећим ефектима које доноси глобална информатизација личног и заједничког живота. Дигитални свет пружа нове слободе и могућности, али истовремено доноси и нове опасности и изазове. Да би смо описали, анализирали и предвидели место и улогу библиотека у информатичком друштву, морамо потпуније испитати разнолике социокултурне карактеристике дигиталног бивствовања: његове вредности и предности, али и митове и заблуде.

Експлозија информација проузрокована је научно-техничком револуцијом, чији се утицај снажно проширио на структуру и динамику не само производних, већ и свих других друштвених процеса. У познатој књизи Радована Рихте *Цивилизација на раскрићу* указано је да научно-техничке револуције доводе до корених измена традиционалних начина друштвене производње, али и до измена у начину целокупног живљења савременог човека. Научно-техничка револуција мења однос умног и физичког рада, обликујући нову структуру радне снаге, коју све више чине стручњаци, научници и истраживачи: „Дубина, брзина и обим производних преврата, техничких новина и научних открића у свету сведоче о томе да у данашње време почиње кретање извесних процеса који из темеља мењају традиционалну структуру производних снага друштва, структуру материјалне базе људског живота и уопште далеко прелазе границе досадашњих пробоја цивилизације. Струја научних сазнања се очигледно убрзава, фреквенција проналазака рачуна се већ на секунде; техничке новине које су још на почетку овог века доносиле, по правилу, само ситни прираштај продуктивности у обиму од неколико процената, данас, све чешће, из темеља мењају цео производни поступак. Човек продире у унутрашњост материје и отвара своју космичку епоху. Пред нашим очима мења се природа људске делатности и оквири људског живота; удаљености се скраћују, време се интензивније употребљава, природна средина замењује се вештачком; наука улази у целокупни друштвени живот и отвара стално нове димензије кретања. Људи постепено добијају надмоћ над основом своје егзистенције. Ако је досад свака генерација преузимала од својих претходника услове за своју делатност као готов квантитет који ће у суштини обележити цео њен живот, убудуће треба очигледно рачунати с тим да ће свака генерација током свог живота неколико пута пролази-

ти кроз реконструкцију цивилизацијских услова и целе структуре људског живота.“ (Rihta, 1972: 19)

Ширење нове постиндустријске или информатичке технологије, роботизација, аутоматизација и развој телекомуникација створили су претпоставке за настанак информатичког друштва. Сам термин „информатичко друштво“, као једну од најпознатијих и најутицајнијих метафора нашег времена, сковао је Данијел Бел у серији радова публикованих почев од 1970. године. Уз овај термин, у социолошким расправама коришћени су бројни теоријски конструкти који су указивали на кључне одреднице савременог друштва: „постиндустријско друштво“, „посткапиталистичко друштво“, „микромиленијум“, „инфосфера“, „друштво знања“, „друштво комуникација“, „друштво доколице“, „супер-индустријско друштво“, „програмирано друштво“, „технолошко друштво“, „компјутерско друштво“, „друштво услуга“, „постидеолошко друштво“, „електронска ера“ итд. Уз поменуте концепте иде и појам „постмодерна епоха“, као кључна вредносна одредница и ознака духовне ситуације савременог друштва.

Иако свака од поменутих теоријских конструкција разоткрива поједине димензије савремених социолошких и цивилизацијских токова, појам „информатичко друштво“ сматрамо најобухватнијим и теоријски најплодотворнијим. Можемо га одредити као цивилизацијско раздобље у којем се друштвени раст и развој темеље на научном знању и информацијама, у којем услужне делатности преовлађују над индустријским, а теоријска и академска сазнања над искуственим и традиционалним индустријским радним рутинама. Ако је фабрика симбол модерног индустријализма, рачунари и електронске базе података симбол су постиндустријског и информатичког друштва. Покретач развоја постаје „интелектуална технологија“, односно знање и људске креативне способности. У информатичком друштву позната изрека „зарађивати хлеб у зноју лица свог“ звучи веома застарело, јер се тежиште радних процеса помера ка иновативним и стваралачким активностима. Уместо ауторитарног модела организације радних процеса појављује се демократски тип организације, који захтева иницијативу и предузимљивост. Људски рад постаје слободнији и прожет већим степеном индивидуализације и креативности. Научно-техничка револуција и информатизација друштва и производње обликују нову врсту веома тражене радне снаге коју чине стручњаци, научници и истраживачи. Све су израженији захтеви за перманентним учењем и вишим општим нивоом образовања и културе. Информатичка и комуникациона технологија постављају нове стандарде електронске писмености.

Информатичка револуција утиче на промене у целокупном начину живота (карактер, садржај и организација производње, образовање, култура, стил живота, измене у психологији, менталитету и потребама људи). Систем који чине научно знање, техника и технологија и производња проширује се и повезује са друштвом и човеком. И да још једном нагласимо кључну карактеристику која пружа нову шансу за развој савремених библиотека: *информатичко друштво захтева иницијативу и промена система, образовања, науке и производње*. Идеја о до-

животном образовању постаје камен темељац друштва које учи. Од наставе се захтева да повеже и пружи истовремено теоријско, технолошко, практично и мању знање. Стога сваки појединац треба да има могућност за слободнији избор нових облика учења. Отворени систем образовања треба да омогући перманентно образовање, „учење за живот“ и да олакша прелазак из једне професије у другу. При томе је неопходно повезати опште образовање са захтевима специјализације: „Без широке основе губи данас специјализовано образовање способност култивације; без потребне специјализације не налази човек потребни контакт са цивилизацијским напретком“. (Коковић, 1994: 347)

3. СОЦИОКУЛТУРНИ АСПЕКТИ ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ

Расправљајући о смеровима развоја информатичког друштва, енглески теоретичар Блез Кронин запажа да је оно настало као последица три узајамно међузависна феномена: експоненцијалног пораста броја записаних информација, свеопште зависности друштва од знања и науке и убрзаног напретка информационе и комуникационе технологије. Кронин наводи девет нових социокултурних феномена који се јављају као пратиоци свеопште информатизације: (Cronin, 1986)

Појачавање: Компјутерска технологија омогућава чување, размену и употребу веће количине информација него икада раније у људској историји. То је средство за појачавање људских моћи и способности. Смањење утрошка људске радне снаге у праћењу и обављању тешких и заморних индустријских процеса ослобађа енергију за креативност и иновативност.

Глобализација: Размена информација постала је глобална активност која је потврдила вредност Маклуанове визије „глобалног електронског села“. Тржиште информационих производа и услуга одређује се и шири у међународним, а не у локалним, националним или регионалним оквирима. Слободна размена идеја и информација отвара нове могућности међународне сарадње у интересу развоја привреде, науке и културе.

Убрзавање: Лаки и брзи начини за приступ до технолошких и пословних информација произвели су дубоке промене у начину планирања, праћења и организације пословања. У индустрији и трговини доступност до тачних и правовремених података значајно је смањио време неопходно за доношење пословних одлука и формулисање циљева пословне политике. Управљање и руковођење олакшано је не само брзином приступа до електронских ресурса, већ и развојем „пријатељски оријентисаних“ рачунарских програма за коришћење информационих извора.

Поглењеност: Уместо некадашњих индустријских магната, појављује се нова елита – сој електронских моћника. Многе организације преоријентишу своје производе и услуге ка интегралном светском тржишту информација.

Производња и власништво у области компјутерске опреме и програмских пакета концентришу се у малом броју монополских организација. Са друге стране појављује се технолошка зависност и „информатичка сиротиња“.

Децентрализација: Електронски приступ, рачунарске и комуникационе мреже, дистрибуирана и кооперативна обрада информација, охрабрују и подстичу трендове децентрализације, појачавају значај и улогу локалних организација и развијају индивидуализоване производне моделе. Слободан проток информација доприноси социјализацији научних сазнања и технолошких проналазака, њиховој хуманој употреби за све земље и за сваког појединца, и приближавању и сарадњи различитих култура.

Мистификација: За велики број људи може се рећи да су још увек неприпремљени за коришћење и прихватање нових технологија или да су информатички неписмени. Ова ситуација временом се мења и готово да се може сматрати генерацијским проблемом, па ипак је неопходна широко осмишљена државна и друштвена иницијатива да се информатичка технологија демистификује и да се обезбеди њена употреба као демократског јавног добра.

Трансформација: Компјутеризација мења начин пословања и ствара нове пословне шансе. Извесна занимања постају непотребна, али се у исто време отварају нова радна места. Ипак, многе владе и послодавци суочени су са проблемима структурне незапослености и преквалификације за раднике који су угрожени због примене нове технологије.

Интензификација: Схватање да су информације значајан персонални, организациони и социјални ресурс и покретач друштвеног развоја, који има и високу тржишну вредност, померило је тежиште са рачунарске опреме на садржај информационих система, економично управљање и коришћење информационих ресурса. Информације су роба, али роба са неуобичајеним карактеристикама: трошењем се не уништава садржај информација, информације имају вишеструки животни циклус, лако се умножавају и масовно производе, не штете околину и не захтевају много енергије при употреби. Из чињенице да су информације социјална вредност, произилази и неопходност да се обезбеде законске претпоставке за њихово интензивније коришћење и универзалну доступност.

Комерцијализација: Употреба информација у производним процесима до почетка осамдесетих година двадесетог столећа најчешће је третирана у склопу општих трошкова, док су реалне цене производње, чувања, претраживања и коришћења информација ретко издвајане и квантификоване. Међутим, данас је примена трошковних и вредносних анализа постала обавезујућа норма у маркетингу и менаџменту информационих производа и услуга и у буџетској пракси. Све су снажнији захтеви за високим квалитетом услуга на променљивом и пробирљивом информатичком тржишту. Невоља са комерцијализацијом проистиче из тога што јавни информациони сектор, којем припадају и библиотеке, може постати неконкурентан у овој тржишној утакмици са све јачим и бројнијим профитним информационим компанијама.

Компјутери и комуникационе мреже ипак су само најновији израз изворне људске тежње и непрекидних напора да се бележе и преносе информације. Сваки нови систем чувања и преношења информација, без обзира на дубину промена које доноси, не укида у потпуности раније начине комуницирања. Књиге нису укинуле усмено преношење порука, баш као што и штампане публикације неће нестати у ери електронских комуникација. Корак од клинастог писма до компјутерских комуникација заиста је огроман, али у извесном смислу он је део јединственог развоја и континуираних напора људске врсте да комуницира, да преноси знања, идеје и вредности и да тако очува цивилизацијске тековине и премости све просторне и временске баријере. Наши далеки преци који су записивали своја умећа и знања били су вођени у суштини истим нагонима и императивима који покрећу и припаднике савремене информатичке заједнице. Иако смо развили доскоро незамисливе технике и технологије за похрањивање, обраду и размену информација, иако смо у приступу и организацији ових процеса несумњиво успешнији и систематичнији него претходне генерације, још увек има смисла запитати се да ли су промене заиста дубље и значајније него повесни континуитет. Ако је наше глобално електронско село информатичко друштво, није ли исто осећање и исто саморазумевање могао имати и стари Вавилон?

У покушају да одговори на овакво питање, Џон Фитер у књизи под насловом *Информатичко друштво: континуитет и промене* полази од запажања да у свакој епохи људског развоја један облик комуницирања настоји да се наметне као заједнички или доминантан модел. На почетку двадесет првог столећа очигледно је да је свеопшта информатизација производ коришћења компјутера и сродних електронских и аудиовизуелних медија, оруђа која су увелико постала део нашег свакодневног живота и битно преобразила начин рада и живљења. Овај процес ће се наставити, по свему судећи, још бржим темпом.

Неке од последица поменутих промена су сасвим нове, али већина има дубоке историјске корене. Власништво над информацијама било је предмет дискусија још у шеснаестом веку, а први закони који су покушали да регулишу ову проблематику стари су близу триста година. Приступ до информација и знања био је у надлежности државе још у старом веку. Економске, политичке, религијске, идеолошке и друге последице размене знања и идеја, баш као и бројна ограничења у њиховом слободном протоку, такође имају дугу историју. Ипак, начин на који се ова питања данас постављају, баш као и хитност са којом морају бити решена, веома су различити. Ова различитост има превасходно технолошке изворе.

Комбинација виртуелно неограничених меморијских моћи, способности брже логичке обраде и процесирања података и интеракција са другим рачунарским ресурсима у мрежи, од компјутера ствара корисно и добродошло, али истовремено и потенцијално опасно оруђе. Џон Фитер закључује да ће моћ компјутера, баш као и моћ нуклеарне енергије, морати да се контролише ако се заиста жели да она буде употребљена на добробит човечанства. Централни задатак свих актера информатичког друштва јесте да разумеју и разреше противуреч-

ност која произилази из двоструке природе савремене информатизације: с једне стране компјутери пружају незамисливе могућности комуницирања и приступа до информација, у интересу хуманог развоја сваке заједнице и сваког људског бића, а с друге стране компјутери могу постати средства потчињавања и манипулације, која дају неограничену власт онима који имају контролу над производњом и протоком информација. (Feather, 1995)

4. МИСИЈА И ВИЗИЈА РАЗВОЈА САВРЕМЕНИХ БИБЛИОТЕКА

У класичном чланку Р. Ора *Мерење квалитета библиотечких услуга: оштри оквири за успостављање квантитативних показатеља*, наведена су четири главне претпоставке неопходне за успешан библиотечки менаџмент: (Орт, 1973)

1. Дефинисати мисију, циљеве и задатке библиотеке;
2. Одредити који су ресурси за остваривање циљева;
3. Идентификовати програме и услуге који су потребни за постизање циљева и усклађивање ресурса према тим програмима и сервисима;
4. Пратити да ли се ресурси за постизање одређеног циља користе на најбољи могући начин.

Разматрајући међузависност ресурса, капацитета, њиховог коришћења и учинка, Ор закључује да ће, под стабилним осталим условима, капацитети (способности) расти са ширењем ресурса, коришћење ће се повећавати сразмерно капацитетима, учинак ће расти са коришћењем, а повећани учинак допринеће ширењу ресурса.

За разумевање библиотечке мисије од велике методолошке помоћи може бити следећи модел библиотечких операција:



Основна мисија сваке библиотеке, односно сваке библиотечно-информационе јединице или система, јесте да буде што успешнији посредник, медијатор између информационих ресурса и потреба постојећих и потенцијалних корисника. Дугорочни циљ или сврха библиотеке јесте да производи одређене исходе, последице, сврхе, резултате од значаја за живот и рад корисника и за развој заједнице коју услужује. Док се ови циљеви или сврхе могу сматрати дугорочним, посредним разлогом постојање библиотеке, може се рећи да је свака библиотека непосредно укључена у процесе претварања одређених улазних величина, инпута, у одређене излазе, аутпуте, односно информационе производе и услуге.

Свака савремена професија почива на јединственој мисији, која попут компаса омогућује управи и запосленима да се не изгубе и да остану фокусирани на своје примарне задатке. Мисија, дефинисана у менаџменту као *сврха, основни разлој за постојање организације*, првобитно је била везана за појединца „који је осетио дубоку потребу да свој живот посвети једном до тада непознатом занимању“. Мисија организације, међутим, подразумева и заступање одговарајућег вредносног система, због којег, како истиче Хосе Ортега и Гасет, мисија библиотекара не сме поћи од човека који је врши, од његовог укуса, радозналости, подесности, као ни од неког апстрактног идеала који би претендовао да једном за свагда дефинише појам библиотеке, већ од друштвене потребе којој професија служи. А та потреба, попут свега типично људског, није непроменљива величина, већ је у својој бити подложна промени, кретању, развоју.

У најширем смислу речи, мисија библиотеке јесте да повезује људе и забележено знање, а она се није битно мењала од настанка библиотека до данас. Међутим, под утицајем технолошког развоја, мењала су се оруђа и модалитети којима су библиотеке задовољавале потребе својих корисника.

По дефиницији Мориса Лајна, библиотекарство је уређивање информационих извора за људе. Другим речима, библиотекарство треба да служи људским бићима, које стога треба добро познавати и разумети. Његова основна карактеристика јесте уређивање свих извора информација према потребама корисника, односно организација корпуса људског знања уз помоћ библиографских метода и техника. Неуређена информација је хаос и стога ће основне библиотечке функције чинити претпоставку развоја друштва информација и знања. (Line, 1996)

Будуће библиотеке биће отворене и гостољубиве за разнолико мноштво – људи, материјала и услуга. Различите библиотеке и различити корисници захтеваће и постојање како електронских тако и штампаних облика комуникације. У будућности ће се користити и линеарни текст и хипертекст. Библиотекари ће наставити да испуњавају двоструку мисију, да задовоље потребе корисника и да очувају тековине културе. У исто време повећаваће се и број корисника који ће директно приступати изворима информација и знања. Будуће библиотеке обухватаће и зграде и посредничке услуге, физичке колекције и приступ до удаљених база података. Укратко, уместо у терминима „или-или“, библиотеке се морају мислити у терминима „и-и“.

За библиотеке будућности најважније је да остану верне својим изворним циљевима, задацима и вредностима. Горман наглашава четири идеје које не би смела да заборави ниједна библиотека у информатичком друштву: (Gorman, 1995)

1. Први разлог постојања библиотека јесте хумано пружање услуга људским бићима и људској заједници.
2. Знање и разумевање, а не подаци или информације морају остати централна брига библиотекарске заједнице.
3. Основни етички принципи библиотекарства јесу сарадња, једнак приступ збиркама и услугама и интелектуална слобода.
4. Библиотекари треба да су поносни на своју мисију коју вековима испуњавају и да су свесни њене тежине и одговорности.

Будуће библиотеке биће отворене за све нове идеје о томе како радити боље и како прихватити нове технологије. С једне стране, оне морају увидети потребу за променом својих метода, а с друге стране – сачувати континуитет својих циљева и мисије.

Библиотекари морају одлучно бранити вечиту сврху библиотека – прикупљање, чување, организацију и дисеминацију записа знања и информација људске врсте и пружање услуга на темељу ових записа. Штавише, они треба да бране и својим примером показују кључне вредности на којима је грађена култура библиотека – заједницу, писменост, учење, услуге, разум, демократију и интелектуалну слободу.

Од староегипатске Александријске књижнице до наших дана, библиотеке су својеврсна социјална легитимација заједница које свој идентитет заснивају на *култури знања*. Зато ће њихова мисија остати непромењена и у динамичном свету високих информационих технологија: подршка хуманитету и демократском развоју друштва, кроз слободан приступ јавном знању.

5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ БИБЛИТЕКАРА У 21. ВЕКУ

У последњим деценијама 20. и првим годинама 21. stoleћа сведоци смо брзих промена доминантних библиотечких парадигми, од традиционалних до електронских, дигиталних, хибридних и виртуелних библиотека. Међутим, као што с правом примећује Десанка Стаматовић, ако је циљ виртуелне библиотеке да потпуно задовољи потребе људи за информацијама, на сваком месту и у свако време, онда се тај циљ у основи подудара са мисијом и задацима традиционалних библиотека. Разуме се да ће начин обављања ових задатака бити измењен у складу са новим технолошким и комуникационим капацитетима и захтевима корисника за брзим, правовременим и квалитетним информацијама. (Стаматовић, 1996)

Паралелно са потребама корисника развијају се и потребе за посредницима – интермедијатима који ће стручно и одговорно повезивати информационе захтеве и информационе ресурсе. Библиотекари су најпогоднија професионал-

на скупина за обављање ових задатака, али само ако своје традиционалне вештине и знања прилагоде и трансформишу према захтевима информатичке епохе.

О каквим се новим библиотекарским вештинама и знањима ради, прецизно говори хијерархијски модел информационих вештина који су предложили амерички истраживачи Д. Ковач, Б. Шломан и Џ. Мекданиел: (Kovacs, Schloman, McDaniel, 1994)



Познавање електронског издаваштва и мрежних информационих ресурса један је од највећих изазова како за библиотекаре тако и за кориснике. Да би помогли корисницима свих нивоа, библиотекари морају што боље упознати информационе изворе и начине њихове употребе.

Свака научна дисциплина има специфичну информациону структуру коју библиотекари морају упознати и уважавати у свакодневном раду. За медицинаре су битне што брже и ажурније информације, док ће истраживачи у хуманистичким дисциплинама преферирати критичка издања текстова и базе података са комплетним садржајем. Библиотекари такође могу да помогну студентима и научним истраживањима у укључивању у неформалне групе за електронску размену информација (такозване „невидљиве колеге“) у уско специјализованим научним областима.

Након познавања информационих услуга и ресурса и специфичности информационе структуре научне области, логична хијерархијска степеница информационих вештина јесте анализа потреба и захтева корисника. Овакве анализе обухватају студије корисника, њиховог окружења, начине и сврхе коришћења информација и информационих установа и система и слично.

Кад су идентификоване информационе потребе, следећи корак је претраживање информација. За успешно обављање ове функције неопходно је познавати структуру рачунарских мрежа, начине и средства за приступ до база података, базичне протоколе за повезивање и пре-узимање датотека, стратегије и тактике претраживања база података.

Једна од традиционалних услуга библиотекара је помоћ читаоцима у изградњи критеријума за вредновање пронађених информација. Питање кредибилитета података још је значајније у електронском окружењу. Бројни корисници

рачунарских ресурса склони су да некритички прихватају информације које се могу пронаћи на мрежи, сматрајући их априори истинитим. У будућности се могу очекивати координирани напори библиотеке заједнице да се што прецизније опишу, систематизују и класификују електронски ресурси по критеријуму поузданости и квалитета информација које садрже.

Знање је моћ, а информације имају тржишну вредност. На тржишту информационих производа и услуга библиотеке добијају бројне конкуренте. Стога примена информационог менаџмента и маркетинга, као и метода економске евалуације делатности, постају императив опстанка и развоја савремених библиотека.

Коначно, све поменуте активности доприносе не само успешној организацији библиотечко-информационе делатности, већ и изградњи, дисеминацији и коришћењу корпуса људског знања. Без обзира на технолошко окружење, ово је увек био и у будућности ће бити основни задатак сваке добре библиотеке и темељ библиотечке мисије у друштву знања и информација.

ЛИТЕРАТУРА

- Brofi, P. (2005): *Biblioteka u dvadeset prvom veku*. Beograd: CLIO.
- Brophy, P. (2006): *Measuring library performance*. London: Facet.
- Cronin, B. (1986): The information society. *Aslib proceedings*, 4.
- Feather, J. (1994): *The Information Society*. London: Library Association Publishing.
- Gorman, M. (1995): *Future libraries: dreams, madness and reality*. Chicago: ALA.
- Hil, M. V. (2008): *Uticaj informacije na društvo*. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.
- Koković, D. (1994): *Sociologija obrazovanja*. Novi Sad: Matica srpska.
- Kovacs, D; Schloman, B; McDaniel, I. (1994): A Model for Planing and Providing Reference Services Using Internet Resources. *Library Trends*, Spring.
- Line, M. (1996): Five laws of librarianship. *LA record*, 3 (1996).
- Negropont, N. (1998): *Biti digitalan*. Beograd: CLIO.
- Orr, R. (1973): Measuring the goodness of library services. *Journal of Documentation*, 29.
- Riht, R. (1972): *Civilizacija na raskršću*. Beograd: Nolit.
- Stamatović, D. (1996): O bibliotekarskoj profesiji: istorija i perspektiva. *Bibliotekarstvo na kraju veka*. Beograd: BDS.
- Vučković, Ž. (2003): *Javne biblioteke i javno znanje*. Novi Sad: Biblioteka Matice srpske, Futura publikacije.

Summary: Like other public institutions, contemporary libraries have been suffering deep technology, economic, social and cultural changes. New information and communication technologies have made it possible for today librarians to collect, organize structure, disseminate, and control a huge quantity of factual, bibliographic, and catalogue information in the way their predecessors could hardly imagine. However, new technology has opened new problems of individually-psychological nature, and those of organizational and institutional nature, too.

Increasing budget limitations and economic pressures force libraries and similar institutions adjust in accordance with growing demands imposed from market, marketing and users. Society of communication, knowledge and information require prompt reaction and new methods of resource management. Briefly, for all libraries this is an uncertain, dangerous, but exciting and thrilling time that challenges them to rethink traditional professional skills and values and to define a new mission that will be in line with opportunities and demands of informatics society.

Key words: Libraries, user needs, informatics society, mission of libraries.

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

ДР ГОРДАНА БУДИМИР-НИНКОВИЋ ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

Педагошки факултет

AUTHOR REVIEW

Јагодина

UDK: 37.018.1

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.37-46

ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ У САВРЕМЕНОЈ ПОРОДИЦИ

Резиме: У раду се разматрају и објашњавају васпитни проблеми, дилеме и њихова (раз)јашњења у савременој породици. Породица се третира као једна од најстаријих и најзначајнијих друштвених група, као основна ћелија „људског“ друштва. Она се мења и развија; а живот у њој усавршава се у зависности од битних друштвених промена и њене организованости и функционисања. Сходно томе, истичу се битне функције савремене породице, а највише се разматрају проблеми у остваривању васпитне функције. При том је тежиште на одређивању значаја и васпитних утицаја путем добрих међуљудских односа у породици, првенствено између родитеља и деце. Одређене су карактеристике три основна стила у тој области и указано је на предности **демократског стила**. Истовремено су наведени и чести проблеми васпитног утицаја родитеља на децу уопште, а посебно због **ауторитарног** и **пермисивног** стила. Указано је на могућности, правце, начине, средства и сл. за решавање васпитних проблема у савременој породици.

Кључне речи: васпитање, савремена породица, васпитни стилови и ставови, родитељи, деца.

АКТУЕЛНОСТ ПРОБЛЕМА

Имајући у виду промене у друштву, науци и техници, очигледне су и промене у породици. Брзи темпо живота, савремена техника и технологија налажу већу динамику, разноврсне садржаје и активности, а то треба да утиче на успешније и одговорније извршавање бројних улога родитеља. Међутим, сведоци смо све чешћег супротног понашања, што нужно утиче на васпитање деце.

Будући да је васпитање сложена и одговорна делатност (за коју се родитељи не припремају већ најчешће васпитавају по моделу својих родитеља, при чему полазе од личних жеља, потреба, могућности и способности) све више се јављају

васпитни проблеми у савременој породици. Иако су материјално-технички услови све бољи, међуљудски односи су сложенији и деликатнији а самим тим и значајнији. То потврђују све чешће поремећени односи међу родитељима, који у великом броју завршавају разводима брака, различит стилови васпитања и неусклађени ставови родитеља. Све то, ван сумње, изазива васпитне проблеме. Јер, знано је да деца уче по моделу, често имитирајући родитеље.

Развојна и социјална психологија су утврдиле да је *идентификација* најприсутнија у породици и да дете – поистовећујући се са родитељима – усваја и позитивне и негативне особине. Да ли ће усвојити више позитивних или негативних особина, зависи и од: образовног и културног нивоа родитеља, њиховог породичног васпитања, радних и других навика, средине у којој су одрасли, врсте образовања, радне средине, друштвене околине...

Општа пријатна атмосфера у породици, хармонични и складни односи родитеља, делују подстицајно, као и љубав према деци и брига о њима. Значи, нужно је да то родитељи обезбеде, да би деци омогућили правилан и здрав раст и развој.

Да би све то што целовитије сагледали, осврнућемо се на породицу као најзначајнију друштвену групу. „Породица је друштвена група историјски променљивог облика у чијим оквирима се одвија процес репродукције друштвених индивидуа; процес природне репродукције који подразумева рађање, одрастање и умирање људских индивидуа, с једне стране, и процес њихове друштвено-културне репродукције, с друге стране, који се одвија кроз процесе **социјализације, индивидуализације** и заштите психосоцијалне стабилности и интегритета одраслих појединаца.“ (Pedagoška enciklopedija 2, 219) Дакле, породица је најзначајнија јер омогућује квалитетне животне процесе: рађање, одрастање, развој, сазревање и умирање јединке. А то подразумева да је породица најодговорнија за васпитање као и за друштвени живот људи. Она је најстарија и најтрајнија друштвена група са више функција. Најзначајније су: *биолошка, економска, васпитна*... функција. Оне долазе до изражаја највише у односима између родитеља и деце, јер деца највише времена проводе у породици; а сви су најчешће упућени једни на друге.

Имајући у виду проблеме породице и породичног васпитања, познато је да развој друштва, производних снага и друштвено-економских односа знатно утиче на породицу. Друштвене промене утичу на васпитну улогу породице. Због тога је значајно да се (упоредо са развојем друштва) мења и усавршава породица, да прати промене и да им се прилагођава. Колико је то могуће зависи од: брзине промена, нивоа развоја друштва, образовања чланова породице, материјалних могућности... Уважавајући све то, *очекује се да деце у породици усвоји више позитивних, пожељних особина*, јер је породица најодговорнија и најзначајнија за васпитање.

Успешно васпитање могуће је у емоционално угодној и топлој атмосфери, где појединце повезује непосредна комуникација, узајамна помоћ и међусобно разумевање. „Васпитање у породици захтева добро познавање детета, затим

стрпљење и смишљене поступке у погледу одмеравања и постављања захтева према деци, доследност у васпитним поступцима и јасност и доследност у захтевима. Такво понашање очекује се и од оца и од мајке, као и од других укућана. Уколико породица представља чвршћу и компактну структуру, утолико ће дете више усвајати њене критеријуме и норме, као што се само по себи разуме, па ће и касније само тешко одступати од њих.“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989: 222) Да би у томе били што успешнији, требало би младе оспособљавати – образовати за родитељску улогу. „Родитељске улоге убрајају се у основне друштвене улоге, које испуњава већина чланова друштва. У развојном смислу, родитељске улоге се надовезују на улоге пола и брачне улоге. У родитељским улогама издвајају се одређене одлике, заједничке за оба родитеља и одлике искључиво везане за улогу оца и улогу мајке. Узајамни однос заједничких и различитих одлика родитељских улога зависи, пре свега, од врсте породице, која подлеже променама друштва. Друштвене улоге родитеља нису постојане већ се мењају у складу са развојем породичне заједнице. У заједничке одлике родитељских улога убрајају се: зачеће, нега и васпитање детета, задовољавање биолошких, психичких и друштвених потреба, стварање одговарајућих услова за повољан развој и самосталан живот детета.“ (К. Рјурковска-Петровић, 1990: 60). Да би ове улоге биле остварене, требало би да се побрине и шира друштвена заједница (васпитно-образовне установе, болнице, медији...). Значајни су и следећи услови: зрелост личности родитеља; познавање узора, норми и ставова, везаних за родитељске улоге; способност за изражавање љубави, прихватање брачне и родитељске улоге; мотивација за испуњавање тих улога; поштовање личности чланова породице – деце и брачног друга, те прилагођавање родитеља у циљу узајамног допуњавања.

Знано је да су породица и породични односи променљива историјска категорија па је неминовно да је и циљ породичног васпитања различит у различитим друштвеним епохама. Међутим, у циљу што успешнијег породичног васпитања, нужно је имати у виду *ојшћи циљ*: обезбеђивање услова за нормалан физички, интелектуални, социјални и емоционални развој деце и младих, односно формирање здраве, стабилне, радне и добро прилагођене личности. Из овог циља произилазе задаци. „Пред породицом, и другим васпитним срединама стоји општи задатак; да пожељно, плански и систематски утичу на васпитање и социјални развој детета.“ (К. Рјурковска-Петровић, 1990: 10). За правилан – пожељан развој нису пресудни социјални, економски и културни чиниоци, већ су веома значајни и емоционални односи у средини у којој дете расте и развија се – формира личне особине.

Задаци се односе на битне компоненте физичког развоја, интелектуалног, друштвено-моралног, естетског и радног васпитања, као и васпитања за хумане односе међу половима и одговорно родитељство. Задаци породичног васпитања реализују се помоћу одређених садржаја.

Васпитање у породици подразумева специфичне методе, средства и принципе, као и стилове родитељског васпитања.

СТИЛОВИ РОДИТЕЉСКОГ ВАСПИТАЊА

Васпитни стил подразумева процену родитеља којим васпитним поступцима ће на најбољи начин остварити своје васпитне циљеве, а да се не наруше емоционални однос према детету. Многи аутори истичу три основна типа односа родитељ – дете и то: *демокрајски*, *ауторитарни* и *пермисивни*. То су уједно и васпитни стилови.

Демокрајски стил доприноси самосталности детета при одлучивању и реализацији планова, схвата потребе других и пружа им помоћ кад је потребна. Дете је – у одређеној мери – самостално, поштује равноправност, пуно је иницијативе и жеље да сарађује, управља својим активностима и активностима других. Деца ових родитеља су: задовољна собом; омиљена у друштву; цењена и поштована; предузимљива и пријатељски расположена према другима. Породично васпитање карактерише топлина, подршка, нега, љубав, честа вербална комуникација и заједничко договарање. С обзиром да савремено друштво карактерише демократија, овакав стил руковођења је у складу са тим друштвом.

Ауторитарни родитељи имају претеране захтеве према детету без обзира на његове могућности, жеље, потребе и интересовања. Од детета се тражи да испуњава жеље и очекивања родитеља, захтева се дисциплина и послушност. Родитељи често користе физичку казну, гуше слободу и испољавају мало топлине према деци. Све то утиче на формирање осећаја мање вредности, што отежава комуникацију и социјализацију. Овај стил руковођења је типичан за патријархалну породицу, где отац води главну реч и мора бити уважаван и поштован.

Пермисивни, њојустљив-стихијни стил руковођења је присутан код родитеља који дозвољавају спонтано, слободно, понашање деце. Такав стил је најчешће условљен жељом родитеља да својој деци обезбеди оно што они нису имали у младости. Деца таквих родитеља су размажена, осећају се несигурним, егоистична су и егоцентрична, те неспособна да сарађују са вршњацима. Емотивне везе су слабе а комуникација површна. Родитељи се баве дететом минимално, толико да не угрозе свој мир. Та деца су препуштена сама себи, па су не-самостална и подложна утицају средине.

Имајући у виду сва три стила васпитања, знано је да „чисти“ типови у стварности не постоје већ је најчешће присутна комбинација. Међутим, бројна истраживања су показала да је демократски стил најпожељнији јер деца стиичу навике да поштују и уважавају друге људе, при том показују разумевање за друге а то је у складу са друштвеним променама данас. Дакле, за успешну сарадњу и васпитање значајни су међуљудски односи и комуникација, родитеља међусобно, деце међусобно, родитеља и деце, као и осталих чланова породице. У циљу што успешнијег комуницирања деци треба саопштити пет позитивних порука: „1. У реду је бити другачији и различит. 2. У реду је правити грешке. 3. У реду је изражавати негативна осећања. 4. У реду је желети више. 5. У реду је рећи 'не', али запамтите да су мама и тата главни.“ (Grej, 2001: 31) Правил-

ном применом ових порука заједно са различитим вештинама позитивног односа према васпитању код деце ће се развити значајне вештине за успешан живот. А за успешно превазилажење препрека значајни су коректни међуљудски однос и одговарајући *васпийни сйавови*.

СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕМА ДЕЦИ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ВАСПИТНЕ ПРОБЛЕМЕ У ПОРОДИЦИ

Став је тенденција да се делује према нечему, или против нечега; и то тако да се тиме изражава прихватање или одбијање. Васпитни ставови обухватају битна психичка стања и процесе (сознајне, вољне, емотивне) а сматра се да су најчешће емотивно обојени. Од бројних осећања, највећи значај имају: љубав – мржња, нежност – грубост, приврженост – одбојност. Ставови утичу на вољу и активности личности а могу имати васпитан или невоспитан утицај.

У овом раду ћемо се бавити непожељним ставовима родитеља и њиховим утицајем на појаву васпитних проблема у савременој породици.

ПРЕБРИЖНИ РОДИТЕЉИ

Пребрижни родитељи су превише усредсређени на своје дете. Великом будношћу, забринутостју и немиром „прате“ дете. Тако спутавају самосталност детета, чине га зависним и неспособним да преузме одговорност и иницијативу. Штите га од свих непријатности, што доприноси асоцијалном понашању; склоно је свађама; дрско и уображено. „Такво дете постаје превише опрезно, послушно, затворено у себе, плашљиво, без жеља за самосталном акцијом, без вере у своје могућности. Није добро ако такви родитељи преузимају на себе оно што би дете у кући требало да ради, каткад заједно с њим уче, превише му помажу у решавању домаћих задатака или узимају „приватне учитеље“. (Ђорђевић, 1994: 105). Тако родитељи чине неуслугу деци и онемогућују њихово осамостаљивање и сналажење у различитим ситуацијама, те да се самостално боре за успех у школи и животу.

ПРЕЗАПОСЛЕНИ РОДИТЕЉИ

Презапослени родитељи су препознатљиви по томе што никад немају довољно времена. Увек су у журби, „опседнути су пословима и новцем и у исто време обављају разне задатке. Међу њима има и таквих који у суштини не обављају неке значајне и тешке послове, али и то што раде, готово увек драматизују, напети су и у сталном временском шкрипцу показујући на тај на-

чин легитимност своје величине и друштвеног значаја.“ (Đorđević, 1994: 105). Ови родитељи, у циљу оправдања, деци обезбеђују материјалне вредности и задовољење бројних жеља и потреба.

ПРЕАМБИЦИОЗНИ РОДИТЕЉИ

Преамбициозни родитељи субјективно, пристрасно представљају своје дете околина, очекујући да им се други диве. Преко деце реализују своје неостварене жеље: притисцима, захтевима, налозима. Дете се повлачи у себе, постаје стидљиво, сумња у своје могућности, страхује да не може учинити све што родитељи желе. Због својих амбиција родитељи уписују децу у бројне ваннаставне активности (балет, музичка школа, страни језици) што превише оптерећује и гуши дете.

НЕРВОЗНИ (НЕУРОТИЧНИ) РОДИТЕЉИ

Нервозни (неуротични) родитељи су нестрпљиви, љути, преосетљиви, напети. Немир и несташлук детета им брзо подигне притисак, избаци их из равнотеже. То, наравно, утиче на дете па и оно постаје нервозно и неуротично; осећа да родитељи пате и развија се под притиском; понекад је у прилици да пресуђује ко је крив, па нема услове за здрав и нормалан психо-физички развој. Родитељи би требало да контролишу емоције, избегавају неспоразуме и физичке обрачуне јер то утиче на агресивно понашање деце.

ПРЕТЕРАНО СТРОГИ РОДИТЕЉИ

Претерано строги родитељи су, најчешће, ауторитативни родитељи – који захтевају беспрекорну послушност, што спутава и оптерећује дете. Узроци претеране строгости родитеља су најчешће: родитељи нису задовољни собом ни оним што су постигли у животу па то преносе на дете; на радном месту не долазе до изражаја па то компензирају строгошћу према деци; брига о детету им је терет па је строгост начин да „свако зна своје обавезе“. Родитељи су наследили (негативно) искуство својих родитеља које је – по њима – било успешно; међусобни односи у породици су оптерећени неповерењем, неразумевањем и честим сукобима, па је строгост начин да се заведе ред. „Строги родитељи могу успешно васпитавати ако је та строгост израз уважавања одређене зрелости детета па се од њега доследно захтева да се понаша према утврђеном 'реду у породици' и шире.“ (Đorđević, 1994: 102). Деца ових родитеља живе у страху и избегавају комуникацију. Тако се формира осећање слепе послушности због чега у циљу пражњења се јавља сукоб са вршњацима, назадовање у школи или бежање од куће.

ПОПУСТЉИВИ РОДИТЕЉИ

Попустљиви родитељи су они који детету допуштају да ради шта хоће уз оправдање да је дете мало... Дете може да ради шта хоће, његовим жељама се увек удовољава, оно овакве родитеље доживљава као незаинтересоване, равнодушне... Оно је размажено и распуштено, жели да буде у центру пажње, да влада другом децом. Ако му се жеље не испуне, реагује нападима беса – агесијом.

НЕДОСЛЕДНИ РОДИТЕЉИ

Недоследни родитељи су они који испољавају промене у понашању; љуте се за сваку ситницу и кажњавају дете; различито поступају у истим ситуацијама. Недоследност родитеља доводи до конфликта са децом, а то утиче на незадовољство и деце и родитеља. Често се јавља код презапослених родитеља који немају довољно времена за дете па им је расположење променљиво. Дете – у циљу тражења излаза због незадовољства – приклања се попустљивом родитељу, а то негативно делује на васпитање детета. Због тога је значајно да родитељи имају јединствене захтеве.

„ХЛАДНИ“ И НЕЗАИНТЕРЕСОВАНИ РОДИТЕЉИ

„Хладни“ и незаинтересовани родитељи дете доживљавају као терет. Комуникација са дететом је мучна и непријатна, родитељ га игнорише и запоставља; због чега дете није способно да извршава школске обавезе. Оно је неповерљиво и плашљиво; лако долази у сукоб са вршњацима и члановима породице. И родитељ и дете се емотивно удаљују. Психофизички развој детета је угрожен због недостатка љубави, нежности и подршке родитеља. Због недостатка љубави, дете испољава агресивност, туче другу децу јер жели да им покаже (и докаже) да је снажно, моћно. Због тога га родитељи кажњавају; а дете на такав начин привлачи њихову пажњу.

ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ ДЕЦЕ У САВРЕМЕНОЈ ПОРОДИЦИ

Наведени ставови родитеља доводе до бројних васпитних проблема. Они су често повезани, међузависни и недовољно јасни. Најчешћи облици неприлагођеног понашања су наметљиво, пркосно и агресивно понашање деце. У нашој пракси најчешће се сусрећу следећи облици неприлагођеног понашања: *сидљиво дејте, лењо дејте, љубоморно дејте, дејте које лаже, илашљиво дејте,*

размажено дејше, тврдоглаво дејше, нервозно дејше, дејше које краде, агресивно дејше, себично дејше, несрећно и повучено дејше.

ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду да су основне потребе сваког детета: потреба за љубављу, наклоношћу и топлином, присуством и учешћем родитеља у његовом животу; потреба за самоостварењем, потреба поштовања људског достојанства; значајно је да у васпитању деце родитељи имају јединствене ставове. Даље је значајно да родитељи буду флексибилни, толерантни и емотивно наклоњени својој деци. Од породице се очекује да љубављу и блискошћу својим члановима, а поготово деци ублажи нерасположење и незадовољство који су резултат неуспеха; да помогне да нађу одговарајуће место у друштву. Будући да је жеља свих родитеља да помогну својој деци да што потпуније развију своје способности, да одрасту као срећни и задовољни људи, способни да се суоче и изборе са свим проблемима које живот носи – битно је да породица изврши своју васпитну улогу. Коректни, топли и срдачни међуљудски односи у породици и друштву су вредности којима треба тежити. Уколико је однос родитеља према деци разуман, осмишљен васпитним циљевима представљаће солидну гаранцију складног психофизичког развоја и значајну одбрану од многих негативних утицаја на децу.

Савремена породица треба да је способна и спремна да се жртвује, прилагоди и ангажује у пружању помоћи деци, поготово јер их оптерећује школа, друштво, техника, неизвесна будућност. Да би то што безболније поднели, треба имати у виду да складни породични односи и љубав према детету, у великој мери утичу на формирање особина (црта личности) и на душевно здравље детета, као и осећање сигурности и спокојства.

ЛИТЕРАТУРА

- Budimir-Ninković, G. (2006): *Savremena porodica i škola*, Učiteljski fakultet, Jagodina.
- Golubović, Z. (1981): *Porodica kao ljudska zajednica*, Zagreb: Naprijed.
- Genc, L. (1988): *Vaspitni postupci roditelja i razvoj neprihvatljivog ponašanja*, Pedagogija br. 3, Beograd.
- Grej, Dž. (2001): *Deca su iz raja*, Beograd: Moć knjige.
- Grupa autora (1997): *Problemi vašeg deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, B. (1985): *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*, Beograd: Prosveta.
- Đorđević, M. (1994). *Kako uspešno vaspitavati*, Niš: Gradina.
- Milić, A. (1988): *Radanje moderne porodice*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoška enciklopedija 2, (1989), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavne sredstva.
Pjurkowska – Petrović, K. (1990): *Dete u nepotpunoj porodici*, Beograd: Prosveta.
Stanojlović, B. (1995): *Porodica i vaspitanje dece*, Beograd: Naučna knjiga.

Summary: The paper deals with and clarifies the problems of upbringing in a contemporary family, dilemmas and explanations surrounding this issue. A family is viewed as one of the oldest and most significant basic cells of the 'human' society. It changes and develops and the life in it is constantly being improved in accordance with the relevant social changes and the family organization and functioning. In that view, the important functions of a contemporary family are considered, with the emphasis on the problems regarding fulfilling its upbringing function. The centre of this consideration revolves around determining the importance and upbringing effects of good interpersonal relations in a family, especially between parents and children. The characteristics of the three basic styles in this area have been determined and the advantages of **the democratic style** have been pointed out. Additionally, the common problems of the upbringing influence of parents on children in general have been pointed out, especially due to the **authoritarian** and **permissive** styles. The possibilities, directions, modes, means, etc. for solving the upbringing issues in a contemporary family have been identified.

Key words: upbringing, contemporary family, upbringing styles and attitudes, parents, children.

ДР СЛАВИЦА ШЕВКУШИЋ

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

ДР СЛАВИЦА МАКСИЋ

AUTHOR REVIEW

Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK: 37.012:37.018.54

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.47-54

МОГУЋНОСТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА У ПРОДУЖЕНОМ БОРАВКУ

Резиме: У овом раду су приказани аспекти развоја и евалуације програма рада у продуженом боравку који је реализован са ученицима првог и другог разреда једне београдске основне школе, а који илуструју како се акционим истраживањем, уз активно учешће истраживача и наставника у свим фазама истраживања, може допринети мењању и унапређивању васпитно-образовне праксе. Основни циљ истраживања био је да се школа и наставници подстакну да унапреде рад у продуженом боравку на начин који би оснажио њихову васпитну функцију, а да се притом задовоље васпитне и образовне потребе ученика и подстакне развој њихових интересовања и креативности. Рад на пројекту се одвијао у три фазе. Фаза планирања решавања проблема или стратегијске акције укључивала је регистрацију родитеља и ученика заинтересованих за похађање продуженог боравка, дизајнирање и опремање простора у коме ће се одвијати рад, осмишљавање програмских активности и садржаја, као и обуку наставника који ће реализовати програм. У другој фази, паралелно са реализацијом програмских активности, текла је евалуација тог процеса, што је укључивало посматрање активности од стране истраживача, критичку рефлексiju сопственог рада од стране наставника кроз извештаје о реализованим активностима и заједничке дискусије са циљем да се утврде тешкоће и унапреди даљи рад на пројекту. У фази евалуације ефеката програма, на крају школске године, испитивана су мишљења наставника и ученика о програму, као и давање предлога о његовом будућем развоју и примени. Искуства стечена у току реализације овог пројекта указују, с једне стране, на потребу за израдом посебних програма за продужени боравак, а са друге, на могућности и значај акционих истраживања у развијању ових програма.

Кључне речи: продужени боравак, основна школа, акционо истраживање, евалуација програма.

Увод

Пројекат о коме је реч у овом раду реализован је као акционо истраживање у једној београдској основној школи, са ученицима првог и другог разреда. Иницијатива за предузимање истраживања потекла је од директора школе и учитеља који су били ангажовани за рад у продуженом боравку. Пошло се од

проблема на који начин организовати, којим садржајима и активностима испунити и како структурирати продужени боравак ученика првог и другог разреда у основној школи, да би се задовољиле њихове васпитне и образовне потребе и подстицао развој њихових интересовања и креативности.

Према важећој законској регулативи нема посебних упутстава о начину и садржају рада у продуженом боравку, већ је остављено школама да рад у овој области планирају у складу са својим потребама и могућностима. Рад у боравку, најчешће, обухвата одмор за децу, ручак, израду домаћих задатака, као и уметничке и спортске активности које су предвиђене програмом школе. За рад са децом у продуженом боравку ангажују се наставници разредне наставе који у току свог формалног образовања нису посебно припремани за овај вид активности. Оријентациони план и програм школе о раду наставника у продуженом боравку садржи области и теме које би требало да се обрађују, временски распоред и носиоце активности. Основне области рада обухватају активности ликовног, музичког, литерарно-драмског стваралаштва, као и спортско-рекреативне активности. Као посебан вид активности предвиђене су различите друштвене игре и забава. Међутим, уобичајена ситуација је да постављени циљеви нису операционализовани, нити су обезбеђени услови за њихову реализацију. Продужени боравак у највећем броју школа у Србији организује се са минималним улагањима и врло скромним дизајном, који се битно не разликује од уобичајених школских активности у којима се ученици ангажују у току дана. На овај начин, деца која користе могућност продуженог боравка практично имају наставу преко целог дана, јер често домаће задатке раде у истим учионицама у којима имају редовну наставу. Наставници разредне наставе који са њима раде нису ни на који начин припремани за рад у продуженом боравку па се, у складу са тим, логично понашају на исти начин као у редовној настави. Временска организација продуженог боравка је флексибилна, како у погледу редовности похађања тако и у погледу дужине времена које дете проведе у школи током дана. У оваквим околностима, ангажовање наставника своди се на помоћ у изради домаћих задатака и чување деце, док се остали садржаји реализују неплански, повремено, у зависности од тренутних услова и личне иницијативе наставника. Не треба посебно наглашавати како демотивишуће ови услови делују на наставнике који су ангажовани за рад у продуженом боравку.

Са најопштијим циљем да се продужени боравак ученика у основној школи учини квалитетнијим, предузето је акционо истраживање, а за потребе овог рада приказани су они његови аспекти који илуструју начин вођења акционог истраживања. Тачније, ток истраживања представљен је по фазама, које по дефиницији представљају циклус акционог истраживања: планирање, акција, посматрање и рефлексија.

ФАЗЕ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Акционо истраживање је, како сам његов назив говори, истовремено и акција и истраживање, процес мењања праксе и конструкције сазнања. Оно увек настаје у контексту промена, као покушај решавања развојних проблема и / или

практичних питања. По правилу, увек постоји неко незадовољство постојећим стањем, опажен раскорак између намера и практичног делања који се жели отклонити (Рејић, 1998). С обзиром да не постоји једна, општеприхваћена дефиниција акционог истраживања у литератури, навешћемо неке од основних карактеристика овог истраживачког приступа: извођење истраживања у реалној социјалној ситуацији, мењање праксе као циљ истраживања и начин њеног упознавања, учествовање истраживача и других актера (наставника, практичара), у свим фазама истраживања. Акционо истраживање увек представља трансформацију васпитно-образовне праксе, „контролисану иновацију“, односно покушај мењања и унапређивања васпитне праксе у којој се одвија. Основни ток акционог истраживања одвија се као спирални циклус *планирање – акција – њосмаирање – рефлексија (вредновање) урађеној* (Сатт & Kemmis, 1986). Почетни импулс је увек неки проблем, једна реалност која се опажа као незадовољавајућа или проблематична, а први корак у истраживању је обично одређивање циљева истраживања и планирање непосредне акције. Акцију прати опсервација (прикупљање података), која чини основу за критичко рефлектовање (интерпретација података посматрања), односно за вредновање акције. Вредновање или евалуација акције требало би да пружи основу за кориговање плана, нову акцију и понављање циклуса истраживања. У складу са наведеним карактеристикама и пропозицијама акционог истраживања, овај пројекат одвијао се у неколико фаза.

ФАЗА ПЛАНИРАЊА РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА ИЛИ СТРАТЕГИЈСКЕ АКЦИЈЕ

Проблем као и мотивација за реализацију овог акционог истраживања потекао је од школе – од учитеља који су желели да осмисле свој рад у продуженом боравку на другачији начин од дотадашњег и за то им је била потребна помоћ. Већ извесно време су покушавали да дођу до неких искустава у вези са програмирањем рада у продуженом боравку. На прелиминарним консултативним састанцима у школи оформљен је тим који се састојао од: два истраживача – координатора пројекта и четири учитељице које су ангажоване за рад у продуженом боравку. На почетку, учитељице су указале на највеће тешкоће у дотадашњем раду у продуженом боравку које су довеле до опадања њихове мотивације: недостатак стручне помоћи и подршке у планирању и програмирању рада; потцењени статус учитеља који се ангажују за овај облик школског рада; слаба опремљеност школе опремом и дидактичким средствима, недостатак адекватног простора за реализацију активности продуженог боравка. Кроз заједничку дискусију, дефинисан је проблем и операционализован циљ истраживања. Пројекат је, дакле, требало да одговори на следећа питања: како изабрати и осмислити активности продуженог боравка да буду атрактивне (да окупирају дечију пажњу) и изазовне (у смислу подстицања дечијег развоја), како да организација активности, методе

и облици рада буду флексибилни и разноврсни да би се време проведено у продуженом боравку суштински разликовало од редовне наставе, и како опремити и уредити окружење у коме се продужени боравак реализује да би било у функцији остваривања постављених циљева? Пројектом предвиђени садржаји, активности и начин рада требало би да допринесу, подстичу, развијају и охрабрују целокупан развој личности детета, са нагласком на: развоју језичких способности и вербалном изражавању (богаћење речника, развој појмова); моторичком развоју (мануелна спретност, правилно држање, координисано кретање); социјалним и комуникационим вештинама (дружење, помагање, сарађивање, договарање); креативном испољавању (ширење и развој интересовања, самопотврђивање кроз успешан рад и стварање креативних продуката); самопоштовању, самосталности, иницијативности, радозналости, и општој култури (добивање битних информација о значајним појавама и догађајима у природи и друштву).

Након дефинисања проблема и одређивања циља истраживања, у првој фази уследиле су следеће активности: регистрација родитеља и ученика заинтересованих за похађање продуженог боравка, дизајнирање и опремање простора у коме ће се одвијати рад, осмишљавање програмских активности и садржаја, као и обука наставника који ће реализовати програм.

Предвиђене измене у организацији рада у боравку односиле су се на преуређење и опремање простора у коме деца бораве и раде после редовне наставе. Школа, у којој је реализовано истраживање, располагала је само учионицама за редовну наставу, тако да су деца за продужени боравак остајала у истом простору. Предложено је, због тога, да се после часова редовне наставе изврше одређене измене у распореду клупа (кружни распоред), да се направи простор за слободније кретање деце и бољу комуникацију међу њима, као и да се поставе панои за дечје радове. Поред тога, предвиђено је да се набаве додатна дидактичка средства и материјали потребни за извођење програмских активности, као што су књиге и сликовнице из савремене дечије литературе, аудио и видео касете са дечијим филмовима, причама и песмама, различите друштвене игре, хамер, колаж папир, лопте, итд. Како школа располаже фискултурном салом, библиотеком са телевизором и видео опремом, има два дворишта и налази се у близини градског парка, наставницима је препоручено да чешће користе ове могућности у свом раду.

Поред уобичајених активности у боравку (одмор, ручак, израда домаћих задатака, уметничке и спортске активности које су предвиђене програмом школе), пројектом је била предвиђена израда сценарија за посебне програмске активности за рад са децом. Осмишљено је укупно 25 активности, које је требало да се изводе динамиком једном недељно. Приликом осмишљавања ових активности пошло се од општих принципа на којима се заснива успешан рад са децом (Maksić, 1995). Све активности имале су за циљ подстицање социјално-емоционалног развоја деце (међусобно разумевање, сарадња и дружење), подстицање креативног испољавања и дечије маште, као и развој животних веш-

тина и опште културе. Активности су класификоване према преовлађујућем циљу, мада су, по правилу, у већини активности била присутна сва три циља. Радионице су тако осмишљене да својим садржајем повежу школска знања и вештине са реалним животом.

Обука наставника ангажованих у продуженом боравку изведена је са циљем да им се пружи специфична знања о томе како би рад са децом у продуженом боравку требало да се разликује од редовне наставе, о принципима и вештинама успешне комуникације са децом и о механизмима подстицања и развијања креативности на том узрасту (Ševkušić, 1993a,b; 1995; 2000; Maksić, 1997; 1998). Наставници су, између осталог, упознати са Гарднеровом теоријом о мултиплјој интелигенцији и њеним импликацијама за процес учења (Gardner, 1983, 1993). Све теме обрађене су интерактивним методама, кроз уводна излагања, дискусију, радионице и упућивање на изворе релевантних информација о датим питањима. Координатори пројекта припремили су и реализовали обуку наставника, у трајању од шест сати. Након тога, у циљу припреме наставника за адекватно извођење програмских активности, организовани су састанци на којима се дискутовало о предложеним сценаријима. Из истог разлога, аутори пројекта, у почетку његове реализације, извели су две активности са децом, у циљу демонстрације. Даљи рад са наставницима који су реализовали програм, одвијао се кроз консултације у току школске године. На редовним недељним састанцима, дискутовано је о реализацији планираних пројектних активности. Аутори пројекта су давали потребна упутства наставницима, периодично вршили супервизију њиховог рада и кроз заједничку анализу урађеног планирали будући рад. Наставници из боравка су подстицани да међусобно размењују искуства и да се договарају, као и да важне информације о деци прикупљају од њихових наставника из редовне наставе. Такође, наставници из редовне наставе позивани су на сарадњу са наставницима из боравка. Родитељи су обавештени о циљевима пројекта и његовом развоју и од њих је тражена подршка (ангажовање око извођења посебних активности и пружање помоћи наставницима, опремање простора, набавка дидактичких и других материјала).

У групој фази акционој истраживања, паралелно са реализацијом програмских активности у току године, текла је евалуација тог процеса, што је укључивало посматрање активности од стране истраживача, критичку рефлексивну сопственог рада од стране наставника кроз извештаје о реализованим активностима, као и заједничке дискусије у тиму са циљем да се утврде тешкоће и унапреди даљи рад на пројекту.

Координатори пројекта посматрали су реализацију свих пројектних активности без посебно структурираног плана посматрања обрађујући пажњу, пре свега, на остваривање основних циљева и проблеме који су их могли довести у питање. Подаци добијени посматрањем анализирани су заједно са наставницима на редовним састанцима тима. Поред тога, наставници су имали обавезу да пишу месечне извештаје о реализованим радионицама, следећи опште упутство о

посматрању. Наиме, наставници су давали податке о томе како је текла радионица, о броју деце која у њој учествују, о степену њиховог ангажовања и проблемица на које су наишли у раду. Уз извештаје, наставници су прилагали дечје радове који су настали као продукти појединих радионица. Овакав приступ последица је чињенице да се ради о пилот пројекту од којег се очекивао један програм за рад у боравку, при чему је требало да се и наставници и деца мотивишу за активно учешће и заинтересују да га сами даље унапређују. Тако су, на пример, током пројекта наставници постепено напуштали релативно пасивну улогу онога ко реализује активности према „готовом сценарију“ који су осмислили истраживачи, преузимајући активну улогу, на тај начин што су почели сами да осмишљавају активности у складу са сопственим и дечјим интересовањима и потребама.

У *ипрећој фази акционој исцраживања*, извршена је сумативна евалуација ефеката програма, на крају школске године, која је обухватила испитивање мишљења наставника и ученика о свим новинама које је програм продуженог боравка понудио, као и испитивање ефеката програма на креативност и школски успех ученика. У испитивању су као значајне третиране следеће варијабле: разред који ученик похађа, пол ученика, опште способности ученика мерене приликом уписа у школу, образовни статус родитеља, креативност ученика и њихов школски успех на крају школске године, мишљење ученика који су похађали продужени боравак о активностима у боравку, и мишљење наставника ангажованих у боравку о пројекту. За прикупљање потребних података о варијаблама које су биле предмет интересовања изведена су испитивања помоћу упитника и тестова. Упитници су конструисани за потребе овог истраживања, а за тестирање су коришћени већ постојећи тестови, погодни за задавање на узрасту са којим се радило и са задовољавајућим метријским карактеристикама. Од инструмената коришћени су: упитник за испитивање мишљења ученика о боравку, упитник за испитивање мишљења наставника о боравку и Урбан-Јеленов тест цртања (Urban and Jellen, 1993) за испитивање креативности. Креативност деце која похађају боравак упоређена је са креативношћу деце која га нису похађала. Креативност је мерена тестом који је стандардизован на популацији немачке деце, али је погодан за коришћење у различитим срединама и на различитим узрастима, због тога што не користи речи и зато што су релативно једноставно дефинисане критеријуми по којима се добијени производ процењује. Подаци о школском успеху ученика и образовном статусу њихових родитеља преузети су из разредних књига, док су подаци о општим способностима деце приликом уписа у школу добијени од школског психолога (интелигенција је мерена тестом ТИР1).

Мишљење ученика из продуженог боравка о програмским активностима које су спроведене испитано је на крају школске године упитником у којем је од њих тражено да наведу шта им се од свих активности које се дешавају у боравку допало, а шта не („Шта највише волиш да радиш у боравку?“, „Шта ти се не допада у боравку?“). Од ученика је још тражено да између понуђених пројектних активности, које су реализоване у току године, одаберу оне које су им се највише

допале. Пошто је један ученик могао да на једно питање да више одговора, процентна анализа је урађена према броју одговора, при чему су елиминисани они случајеви где није било одговора.

Упитник за испитивање мишљења наставника о пројекту који је реализован у боравку садржао је следећа питања: (1) Које су, по Вашем мишљењу, највеће користи од активности реализованих по пројекту за продужени боравак? (2) На које тешкоће сте наишли у раду на пројекту? (3) У којој мери су реализоване активности пројекта допринеле остварењу наведених циљева: проширивање дечијих знања, ширење дечијих интересовања, подстицање дечије радозналости, подстицање маште и стваралаштва, боље међусобно упознавање и разумевање деце. (Наставници су рангирани понуђене одговоре на скали од 1 до 5). Поред тога, од наставника је тражено да дају своје предлоге за унапређење и даљи развој пројекта (Ševkušić i Maksić, 2002).

Генерално посматрано, резултати евалуације процеса и ефеката рада на пројекту, као и искуства стечена у току његове реализације указују, с једне стране, на потребу за израдом посебних програма за продужени боравак, а са друге, на могућности и значај акционих истраживања у развијању ових програма. С обзиром на то да ће се, према најавима реформе, школа убудуће много више бавити избором и структурирањем ваннаставних и слободних активности ученика него што то чини сада, планирање и програмирање рада у продуженом боравку представљаће, свакако, једну од важнијих активности у раду школе.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

ЛИТЕРАТУРА

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences, The theory in practice*, New York: Basic Books.
- Maksić, S. (1995b): Међународни центар за радозналост деце – ICIC, *Zbornik 1* (69–77), Вршач: Виша школа за образовање васпитача.
- Maksić, S. (1997): Слободно време у функцији развоја талента, *Kultura slobodnog vremena dece i omladine* (55–70), Вршач: Виша школа за образовање васпитача.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Pešić, M. (1998): Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, у М. Пешић и др.: *Pedagogija u akciji* (19–31). Институт за педагогију и андрагогију, Београд: Филозофски факултет.
- Ševkušić, S. (1993a): Припрема васпитача за успешнију комуникацију са децом, *Perspektive obrazovanja vaspitača* (99–107). Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.

- Ševkušić, S. (1993b): Kooperativno učenje u razredu, *Zbornik 25 Instituta za pedagoška istraživanja* (73–85). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1995): Principi efikasne komunikacije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 44 (1–2), 152–163, Beograd.
- Ševkušić, S. (2000): Slobodne aktivnosti i razvoj kreativnosti učenika, *Zbornik 6* (212–223). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Ševkušić, S., Maksić, S. (2002): Jedan program za rad u produženom boravku, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34 (112–132). Beograd.
- Urban, K., Jellen, H. (1993). *Test for creative thinking – drawing production – TCT-DP*, Hannover: University of Hannover.
-

Summary: This paper presents development and evaluation aspects of a prolonged stay curriculum which was realized with first and second year students of an elementary school in Belgrade. The aspects show in what way action research might contribute to changing and improving educational practice, with researchers' and teachers' active contribution in all the stages of the research. The main goal of the research was to encourage the school and the students to improve their work in prolonged stay in the way that would enhance their education, but that would at the same time satisfy student's educational and studying needs and encourage their creativity and interests. The project had three stages. The stage of planning problem solving or strategic stage included registration of those parents and students who were interested in attending prolonged stay; designing and equipping the premises in which the stay would be set; designing program activities and contents and prolonged stay teachers' training. The second stage, simultaneous with the realization of program activities, was evaluation of the process, which meant activities monitoring by the researchers, critical reflection of own work by the teachers who wrote reports on realized activities and mutual discussion with the goal of determining the difficulties and improving further work on the project. Evaluation of the program's effects, done at the end of academic year, included examining teachers' and students' opinion about the program and suggestions on its future development and use. On the one hand, the experiences gained during the project realization point out to a need for designing special program for prolonged stay and, on the other hand, to the possibilities and significance of action researches in developing such programs.

Key words: prolonged stay, elementary school, action research, program evaluation.

ДР ДРАГУТИН ФУНДА

Хрватски завод за норме

Загреб, Хрватска

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 005.6:37

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.55-68

ПОТПУНО УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Данас се организације, без обзира на величину, суочавају са захтевима економичности, квалитета, технологије и одрживог развоја. Да би сталне притиске претвориле у конкурентске предности, организације треба да систематски одржавају и унапређују своје пословање.

Иновативна организација се темељи на систему потпуног управљања квалитетом (TQM) који представља револуционарни корак напред у пословној ефикасности. Ефикасан систем потпуног управљања квалитетом организацијама може олакшати суочавање с изазовима узрзаног светског тржишта.

TQM приступ квалитету у образовању подразумева не само остварење врхунског квалитета у васпитно-образовном раду већ деловање на све чиниоце васпитно-образовног процеса: организацију, руковођење, међуљудске односе, материјалне и људске ресурсе и др. На тај начин квалитет поприма обележје потпуности (тоталности, целовитости).

Кључне речи: *квалиџеји, ујрављање квалиџејиом, јојијуно ујрављање квалиџејиом.*

*„Смајтраш ли да знаш све, мање је вероватно да ћеш још учити.“
John Marks Templeton*

1. ЗНАЧЕЊЕ ПОТПУНОГ УПРАВЉАЊА КВАЛИТЕТОМ

Три су нивоа у развоју квалитета: контрола квалитета, осигурање квалитета и потпуно управљање квалитетом.

1. Контрола квалитета (Quality Control, QC). Реч је о најнижем, почетном степену квалитета, према којем се неки производ или процес, у међуетапама или на крају, контролише ради поређења с утврђеним спецификацијама.

2. Осигурање квалитета (Quality Assurance, QA). Бављење квалитетом у свим етапама развоја, настанка, производње и употребе производа. Успоставља се систем квалитета који укључује све значајне чиниоце од којих зависи квалитет производа. Међу њима се успоставља расподела дужности и одговорности.

3. Потпуно управљање квалитетом (Total Quality Management, TQM). Филозофија која интегрише усредсређеност на корисника и његове потребе, на пословне процесе и стално побољшавање. Темелји се на следећим правилима:

- а) квалитет је задовољење постављених захтева – све активности управљања, производње, финансија и односа према корисницима морају бити обављене онако како је договорено, у складу с постављеним захтевима корисника;
- б) квалитет се темелји на превенцији – образовање управе и запослених, углавном планирање, дисциплина, те пример управе, темељ су управљања квалитетом;
- в) стандард квалитета полази од непризнавања дефеката („нула-дефект“) – свака грешка у производњи добара или услуга је непотребна и не треба је прихватити као стандард (толерише се 5% шкарта);
- г) мерење квалитета нужно је током процеса развоја; циљ је унапред спречити некавалитет постављањем одговарајућих норми управљања током развојног процеса; никакве накнадне радње не могу „поправити“ квалитет.

Еволуција активности организација пословања које су оријентисане на квалитет може се пратити из промена активности наведених у табели број 1.

Табела 1 - Тренд активности оријентисаних на квалитет

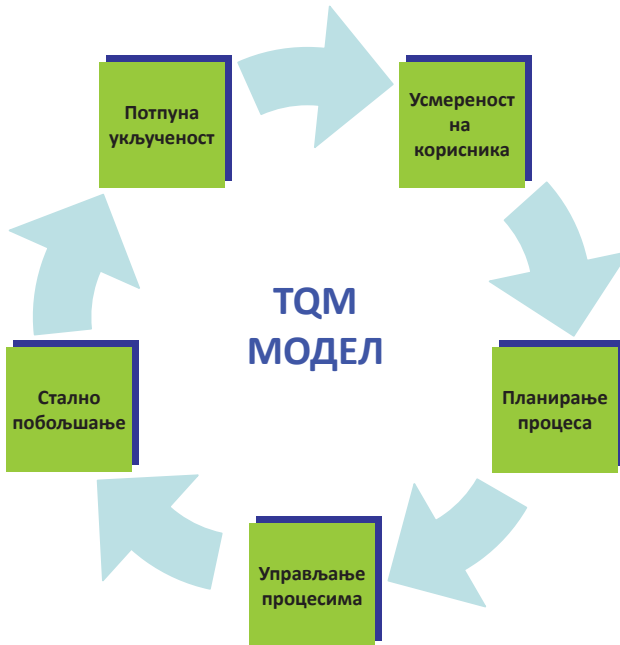
| Раније | Нови трендови |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| Инспекција/контрола | Планирање, превентива |
| Производи | Производи и услуге |
| Прилагођеност спецификацији | Прилагођено кориснику |
| Процеси производње | Сви процеси |
| Емпиризам | Статистичка методологија |
| Одвојеност од извршног планирања | Удео у планирању |
| Супротност интересима добављача | Екипни рад и сарадња с добављачима |
| Тренинг специјалиста за квалитет | Тренинг за све |
| Технологија | Пословање: продаја, трошкови |
| Клијенти | Сви корисници: унутрашњи и спољашњи |
| Оријентација на производњу | Оријентација на целокупно пословање |

Извор: Juran, J. M.: Juran's Quality Control Handbook, Fourth Edition, Mc Graw Hill Book Company, New York, 1988., p.7.13.

Последњих година многе организације су схватиле да традиционалним приступом квалитету није могуће постићи његов висок (светски) ниво. Тражећи нове начине побољшања конкурентских позиција, успостављено је ново гледиште управљања квалитетом – Total Quality Management. TQM се појављује као одговор Запада на врло успешну јапанску пословну концепцију – неки је називају и религијом – *каизен*. Кратко речено, *каизен* представља процесно оријентисани начин пословног размишљања, насупротив западњачкој усмерености само према резултатима. TQM је настао захваљујући америчким професорима Е. W. Demingu и J. M. Juranu. Они своје идеје о квалитету (SQC – Statistical Quality Control) нису успели да реализују у Америци због специфичног стања у привреди после II светског рата, али су у Јапану наишли на разумевање и прихватање. Након изванредних успеха јапанских производа на светском тржишту, 80-тих година Запад постаје веома заинтересован за њихове концепте. И тако почиње прича о TQM-у.

У литератури се TQM среће под различитим називима: потпуни квалитет (TQ – Total Quality), потпуна контрола квалитета (TQC – Total Quality Control) или потпуна контрола квалитета организације (CWQC – Company Wide Quality Control).

Модел потпуног управљања квалитетом укључује (види слику број 2): планирање процеса, управљање процесима, стално побољшавање, потпуну укљученост и усмереност на корисника.



Слика 2 – Модел потпуног управљања квалитетом

TQM подразумева потпуно овладавање проблематиком квалитета за сваког оног ко се на било који начин бави производњом. Авелини (2000: 20–21) наводи да се потпуно управљање квалитетом може дефинисати на више начина:

- а) TQM настоји да створи услове да сви запослени заједничким снагама произведу производ и пружи услугу онда када, где и како корисник жели и очекује, и то први и сваки следећи пут;
- б) TQM се темељи на концепту сталног унапређивања процеса, трајном квалитету и заједничком раду;
- в) TQM систем је потпуно оријентисан на тржиште и усмерен према кориснику.

У подручју производње, технике и технологије, организације и управљања у свету се последњих деценија догађају значајне промене. Савремено пословање доноси нова правила, методе, материјалне и људске ресурсе, једном речју наступа раздобље промена у организацијама. Промене стварају нове пословне културе и критеријуме пословне изразитости. Темељни циљ ових промена је конкурентност и што боља тржишна позиција. Промене у организацијама настају, с једне стране, као одговор и реакција на утицаје из окружења, а с друге стране имају циљ да наметну промене у окружењу ради остваривања значајних предности у односу на конкуренте. Стога је успешно управљање променама од кључног значаја за опстанак и раст организација.

Сталне промене у окружењу, пре свега привредном, правном, политичком те нарочито у подручју технологије производа и процеса и информационих технологија, условиле су потребу прилагођавања свих делова и функција организација динамици тих промена. Савремена организација нужно треба да буде иновативна, односно отворена према сталним иновацијама у свим деловима организације. На тај начин иновације неће представљати само периодичну појаву, већ циљ којем сваки запослени тежи у току свог радног дана.

Један од могућих модела успостављања иновативне организације је примена потпуног управљања квалитетом. Потпуно управљање квалитетом је такав приступ управљању који подразумева дугорочну оријентацију према сталном побољшавању квалитета који ће задовољити и премашити очекивања корисника. „TQM је, дакле, учинковито управљање које захтијева потпуно укључивање свих запосленика на свим организацијским ралинама и представља начин организацијског живота, односно културу организације“ (Funda, 2008: 43).

Потпуно управљање квалитетом је системски приступ управљању који има за циљ да унапреди вредност за корисника сталним напредовањем организационих процеса и система. Стално унапређивање односи се на производе и организационе системе којима се остварује побољшана вредност за кориснике. Мала, али стална побољшања доводе до сталне промене темељене на новим захтевима корисника, креирању нових потреба и побољшаних вредности намењених корисницима.

TQM представља начин живота организације која уводи стална побољшања пословања на свим нивоима и активностима, ствара одговарајуће окружење кроз заједнички рад, поверење и поштовање, процесима приступа системски, доследно и организовано, примењује технике потпуног управљања квалитетом.

Предности увођења система TQM-а су многоструке (Avelini, 2000: 23):

- повећава се квалитет производа/услуга;
- повећава се задовољство корисника и задржава његова верност;
- јача се конкурентска способност и тржишна снага организације;
- смањују се трошкови пословања;
- повећава се продуктивност и профитабилност пословања;
- повећава се задовољство свих запослених;
- повећава се квалитет управљања;
- повећава се углед и вредност организације.

Захваљујући успостављању Malcolm Baldrige National Quality Award (www.baldrige.gov), која је установљена 1987. године, те European Quality Award (<http://www.efqm.org>), награде коју је покренула Европска фондација за управљање квалитетом (European Foundation for Quality Management, EFQM) 1991. године, TQM приступ је нашао своју широку примену у САД и Европи.

TQM приступ обухвата унапређивање функционисања организације, рада и сваког запосленог. У Јапану се такав приступ назива *каизен*. Филозофија *каизена* представља темељ за TQM приступ и подразумева следеће:

- а) радити према постојећим правилима;
- б) сваки проблем представља нову могућност за унапређивање;
- в) добити информацију кад је најпотребнија;
<ли>г) прикупити и разматрати чињенице;- д) придржавати се плана;
- ђ) уклонити расипања;
- е) поштовати правила;
- ж) обавити расподелу задатака.

У потпуном управљању квалитетом темељ за успешно унапређивање квалитета представља PDCA (Plan – Do – Check – Act) циклус који се може укратко описати овако:

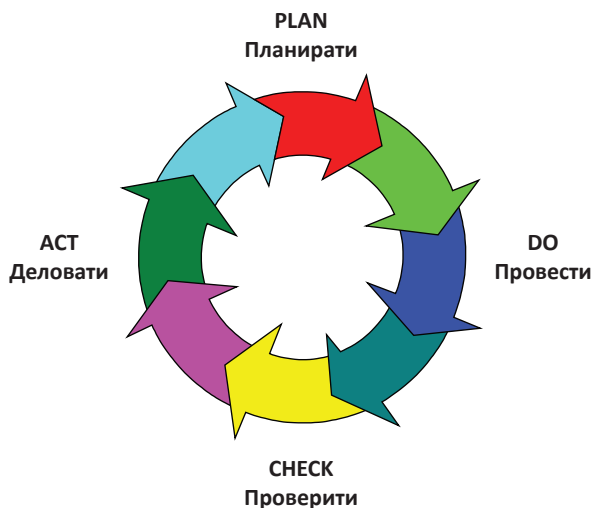
Планирај: Успостави циљеве и процесе потребне за добијање резултата у складу са захтевима корисника и политиком организације.

Проведи: Примени те процесе.

Провери: Вреднуј процесе и програм према политици, циљевима и захтевима за производ, те извести о резултатима.

Поступи: Предузимај радње за стално побољшавање ефикасности процеса.

Циклус P-D-C-A први је развио W. A. Sherwart. Касније га је популаризовао E. W. Deming па се зато често назива Демингов циклус. PDCA циклус присутан је у свим подручјима нашег живота. У систему управљања квалитетом PDCA је динамичан циклус који се може развити у сваком од процеса, али и у систему процеса као целини. У тесној је вези с планирањем, применом, управљањем те сталним побољшавањем процеса остваривања производа.



Слика 3 – PDCA циклус

Чувени амерички стручњак и један од утемељивача теорије квалитета E. W. Deming развио је модел управљања потпуним квалитетом са сврхом повећања ефикасности организације. Личну филозофију образложио је у књизи *Изназак из кризе* (Skoko, 2000: 116–117).

Тежиште Демингове филозофије је управа. Она не сме да избегава своју одговорност и кривицу пребацује на друге. Управа мора да створи атмосферу сигурности за запослене и да их на одговарајући начин награђује. Мора се обавезати на прихватање и примену потпуног управљања квалитетом. Коначни циљ је стварање такве организације која ће учинити корисника задовољним, јер корисник је тај који одређује сврху пословања (Drucker, 2005: 27).

Потпуно управљање квалитетом је по својој структури дисциплина која интегрише нови концепт квалитета и савремени менаџмент. TQM представља концепт менаџмента квалитетом који узима у обзир захтеве и интересе свих заинтересованих страна организације (кориснике, запослене, деоничаре, добављаче, друштво). Реч *йошијуни* односи се на све елементе активности у организацијама који директно или индиректно утичу на квалитет, а реч *менаџмент* говори о то-

ме да се технички аспект квалитета преноси на ниво менаџмента, проширује на организационе и пословне чиниоце организације. Управљање потпуним квалитетом представља посебну менаџмент технику и интегрални је део стратегије организације. Управљање квалитетом је истовремено техника и методологија.

Данас се организације, без обзира на величину, суочавају са захтевима профитабилности, квалитете, технологије и одрживог развоја. Квалитет је постао неопходан услов опстанка на светском тржишту. Свест о квалитету и укључивање најпре управе, а затим и свих запослених, гарант је опстанка на савременом тржишту.

Знатан број организација покушало је самостално да реши питање и одреди сопствену стратегију квалитета, али је велики број њих, пре свега због неискства у управљању квалитетом, одабрао погрешан пут и постигао високе трошкове уз скромне или никакве резултате.

Оне организације које су успеле да побољшају конкурентност применом TQM-а успеле су то због активног учешћа читаве управе, интензивног образовања свих запослених, екипног приступа решавању проблема, дугорочне пословне концепције усмерене према квалитету, примене статистичке анализе те усмерености на кориснике и њихове потребе (Funda, 2006: 272).

2. ПОТПУНО УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ У ОБРАЗОВАЊУ

Данас се организације, без обзира на величину, суочавају са захтевима профитабилности, квалитета, технологије и одрживог развоја. Да би сталне притиске претворили у конкурентске предности, организације треба да систематски одржавају и унапређују своје пословање. TQM може помоћи организацијама да усмере, организују и систематизују процесе за управљање и унапређивање пословања. Методе и технике потпуног управљања квалитетом могу се користити у производњи, услужним делатностима, јавним службама, образовању итд.

У развијеним земљама образовању се придаје темељна улога у привредном и друштвеном напретку. Квалитет образовања постаје све важнији за све који у њему непосредно или посредно учествују или користе његове услуге.

TQM приступ квалитету у образовању подразумева не само остварење врхунског квалитета у васпитно-образовном раду, већ и деловање на све чиниоце васпитно-образовног процеса: организацију, руковођење, међуљудске односе, материјалне и људске ресурсе и др. На тај начин квалитет поприма обележје потпуности (тоталности, целовитости).

„Примјена потпуног управљања квалитетом захтијева бројне промјене у одгојно-образовним установама. Понајприје се те промјене морају догодити у стајалиштима и дјеловању управе, у подручју организирања и праћења одгојно-образовног процеса, вредновању његових резултата, култури комуникације, школском озрачју, а понајвише на плану међуљудских односа“ (Funda, 2006: 303).

Потпуним управљањем квалитетом остварују се циљеви и задаци васпитања и образовања младих. TQM не унапређује само квалитет управљања већ и целокупног рада васпитно-образовне установе.

Дана 20. септембра 2000. године Влада Републике Хрватске донела је одлуку којом се задужује Министарство правосуђа да предложи акт о повећању контроле квалитета рада, након чега би сва министарства требало да се организују према међународној норми ISO 9001:2000.

Министарство просвјете и шпорта Републике Хрватске је 2002. године, у циљу промена у васпитно-образовном систему, предвидело је меру обнове уставна управљања применом стандарда квалитета (Концепција, 2002: 149).

Међу одговорима Владе Републике Хрватске на питања Европске уније током 2003. године, у поглављу 18. образовање, наведено је и увођење система управљања квалитетом у средње школе.

Влада Републике Хрватске усвојила је 9. јуна 2005. године *План развоја сусџава одјоја и образовања 2005.–2010.* Приоритетна подручја, уз остало, укључују (Министарство знаности, образовања и шпорта, 2005: 11–22) побољшавање управљања васпитно-образовним установама те увођење система праћења и екстерног вредновања васпитно-образовне делатности.

Међу 55 препорука за повећање конкурентности Републике Хрватске, које је израдило Национално вијеће за конкурентност (www.vlada.hr), наведена је и потреба за спровођењем екстерног и међународног вредновања националног образовног система.

Ових неколико одлука извршне власти показује да је, пратећи правце развоја школског система у Европи и свету, и Хрватска препознала потребу за преображајем свог васпитно-образованог система према новим захтевима времена.

Уз наведене активности, у Републици Хрватској се питању квалитета у образовању придаје значај и у деловању других институција, удружења, васпитно-образовних установа.

Вредно је поменути да је тема 28. школе педагога Републике Хрватске, у организацији Хрватско-педагошког књижевног збора била: *Унајрјеђујемо квалитетну одјоја и образовања*, (НРКЗ, 2004.).

О значају квалитета васпитања и образовања одржана су два међународна научна колоквија у Риједи 1998. и 1999. године (Rosić, V. (ur.) 1998. i Rosić, V. (ur.) 1999.).

У свету се остварује покрет квалитетних школа чији је утемељивач W. Glasser, који и у Републици Хрватској има многобројне заговорнике.

Европска комисија је предложила 16 индикатора квалитета у васпитању и образовању (European report on quality of school education: sistem quality indicators, European Commission, 2000).

Министарство просвјете и шпорта и Министарство знаности и технологије покренули су 2002. године и финансијски подржали пројекат: Самоврједновање

и вањско врједновање у функцији унапређивања квалитете одгоја и образовања. Пројекат има два дела:

а) Развој и испитивање методологије за самовредновање.

б) Анализа услова за увођење државне матуре у хрватским школама. Пројекат се остварује у Центру за истраживања и развој образовања Института за друштвена истраживања Загреб, чији је водитељ др. Петар Безиновић. (Bezinović, Ristić 2005: 32–44).

На високошколским установама уводе се курсеви на преддипломским, додипломским и последипломским студијама из подручја управљања квалитетом (Економски факултет Ријека, Економски факултет Загреб, Прехрамбено-биотехнолошки факултет Загреб, www.efzg.hr, www.efri.hr, www.pbf.hr итд.), спроводе различита истраживања квалитета у високошколским установама (Lazibat, T.: Сустави управљања квалитетом у високом образовању, 2005.), објављују стручни радови из тог подручја (Staničić, Управљање квалитетом у школи – Total Quality Management, 1999.), уводе системи квалитета у складу са међународном нормом ISO 9001:2000 у средње школе, високошколске установе, установе за образовање одраслих итд. (www.kvaliteta.inet.hr). Наведене активности доказују да квалитет све више постаје стратешки циљ образовања у Републици Хрватској.

У прилог томе говоре и резултати истраживања спроведеног у средњим школама у Републици Хрватској које су имплементирале систем управљања квалитетом у складу са нормом ISO 9001:2000.¹ Резултати показују да постоји висока позитивна корелација између елемената имплементираних система квалитета (у вођењу школе, усмеравању радног и стручног потенцијала запослених, политици и стратегији, ресурсима и кључним процесима школе) и ефеката који се њима постижу (искажаним у проценама задовољства запослених и задовољства корисника, друштвеном угледу и кључним резултатима школе). Тај налаз потврђен је резултатима регресионе анализе која показује да је највећи проценат варијација у критеријумима (процена постигнућа школе) објашњен варијацијама у критеријумима (елементи имплементације система квалитете).

Једини начин постизања потпуног квалитета је успостављање иновативне организације, односно организације која је флексибилна, која се брзо прилагођава променама у свом окружењу и која брзо учи. Таква иновативна организација се ствара применом потпуног управљања квалитетом.

У циљу утврђивања ефикасности потпуног управљања квалитетом у образовању, утемељеног на *Норми за ујрављање квалитетом у образовању, NUKO 9001:2007.*, спроведено је током школске године 2006./07. године истраживање у 90 основних и средњих школа, и то: 60 испитаника образовног нивоа основног образовања из свих жупанија Републике Хрватске и 30 испитаника образовног нивоа средњег образовања, такође из свих жупанија Републике Хрватске.

¹ Истраживањем, које је аутор обавио током 2005. године, биле су обухваћене следеће средње школе: Поморска школа Задар, Поморска школа Бакар, Прометно-техничка школа Шибеник, Поморска школа Сплит, Средња школа Амброза Харачића Мали Лошињ, Поморско-техничка школа Дубровник, Техничка школа Шибеник, Средња школа Корчула, Гимназија и економска школа Бенедикта Котруљевића с правом јавности Загреб те Електростројарска школа Вараждин.

Задатак истраживања је био да се утврди како и у којој мери: P_1 вођење установе, P_2 вођење и усмеравање радној и стручној пошеницијала зајослених у установи, P_3 полишика и страшеија установе, P_4 ресурси установе, P_5 кључни процеси установе, K_1 задовољство зајослених у установи, K_2 задовољство корисника установе, K_3 друштивени улед установе, K_4 кључни резултати установе доприносе **ефикасности образовања**.

У истраживању су се користили мултиваријантни и униваријантни поступци, и то: мултиваријантна анализа варијанце (MANOVA), дискриминациона анализа, Роув тест, коефицијент дискриминације, Пеарсонов коефицијент контингенције (χ), коефицијент мултипле корелације (R), Махаланобисова удаљеност и Кластер анализа.

Резултати истраживања у основним и средњим школама у Републици Хрватској показују да применом потпуног управљања квалитетом васпитно-образовна установа успешно дистрибуира своје акумулирано знање те повећава своју ефикасност.

Истраживање је показало да је примена потпуног управљања квалитетом, утемељеног на *Норми за ујрављање квалитетом у образовању, NUKO 9001:2007*, приступ који води према квалитету у образовању на задовољство свих чинилаца система.

Затим, истраживањем је утврђено да имплементација *Норме за ујрављање квалитетом у образовању, NUKO 9001:2007*, доприноси квалитету образовања.

Конечно, истраживање је потврдило да **пошину ујрављање квалитетом доприноси ефикасности образовања**.

3. ЗАКЉУЧАК

Квалитетнија школа намеће потребу да се управљање потпуним квалитетом угради у систем као његов саставни део што је тежња свих чинилаца: васпитно-образовне установе, Министарства знаности, образовања и спорта Републике Хрватске, високошколских установа и научних институција, органа државне управе, родитеља итд.

Разлога за то има више. Навешћемо само неке унутрашње и спољашње користи које васпитно-образовне установе могу имати увођењем потпуног управљања квалитетом.

Унутрашње користи:

- унапређује ефикасност управљања;
- олакшава укључивање нових запослених;
- унапређује планирање;
- смањује флукуацију радне снаге;
- уједначава радне процесе у свим подручјима васпитно-образовног рада;
- смањује неочекиване ситуације и грешке;
- побољшава резултате пословања.

Спољашње користи:

- повећава углед код корисника;
- повећава задовољство корисника;
- ствара поверење корисника у установу која послује у складу са нормама квалитета;
- промовише васпитно-образовне установе кроз регистре сертификационих организација;
- промовише васпитно-образовне установе кроз коришћење акредитацијског знака.

Наводимо још неке предности увођења потпуног управљања квалитетом у одгојно-образовне установе.

1. Потпуним управљањем квалитета остварују се циљеви и задаци васпитања и образовања младог нараштаја.
2. Његова примена обухвата целокупно пословање васпитно-образовних установа.
3. Потпуно управљање квалитетом омогућава ефикасније припремање за све облике васпитно-образовног рада.
4. Једнообразном документацијом лакше се прикупљају и прате подаци о ученицима, њиховом раду и свим осталим активностима.
5. Директору и школској управи систем омогућава ефикасније вођење и надзор над целокупним радом установе.
6. Потпуно управљање квалитетом побољшава рад ученика који постижу више, развијају способности и личне вредности.
7. Учитељи усвајају нове програме, а родитељи и друштвена заједница имају могућност бољег увида и лакшег праћења активности које се спроводе у васпитно-образовној установи.
8. Потпуно управљање квалитетом омогућава вредновање учитеља, ученика и васпитно-образовне установе у целини.
9. Коначно, потпуно управљање квалитетом помоћ је Министарству знаности, образовање и шпорта, његовим подручним јединицама те јединицама локалне и регионалне управе и самоуправе. Једнозначност критеријума (норми), транспарентност документације и комуникације, олакшава спровођење вредновања васпитно-образовних установа.

Тежња је сваког система, па тако и васпитно-образовног, да што боље функционише у свим сегментима. Стога је разумљива намера управе да проналази методе за што већу ефикасност. Потпуно управљање квалитетом једно је од могућих решења јер укључује активности везане за квалитет у циљу извршавања обавеза те задовољавања захтева корисника.

Због чега је важно увођење потпуног управљања квалитетом у васпитно-образовни систем?

Први разлог је тај што је потпуно управљање квалитетом проактиван и непрекидан круг активности који побољшава процес пружања квалитетне услуге.

Други разлог је укупна потреба за усклађивањем с прописима Европске уније што је предуслов Републици Хрватској за улазак у европске интеграције (ажурирање закона, доношење нових правилника у вези са стандардима квалитета у систему васпитања и образовања итд.).

Примена потпуног управљања квалитетом у школству може бити један од задатака реформологије која се посебно бави самоприлагођавањем система васпитања и образовања наступајућим променама (Мијатовић, 1999: 582).

На 29. Општем заседању UNESCO-а 1997. године усвојена је темељна међународна квалификација образовних стандарда (ISCED). Потпуно управљање квалитетом прилог је међународној стандардизацији у систему васпитања и образовања јер „помаже прецизнијем вредновању сваког школског састава опћенито, али и врједновању на националној разини, док се с друге стране поступно уједначава и међусобно приближава стварно стање између националних школских састава на континентима и/или опћенито“ (Мијатовић, 1999: 307). На тај начин омогућава се да функционално и педагошко вредновање система ради његовог унапређивања, те економско вредновање ради поређења финансијских и материјалних средстава, постане ефикасније.

Потпуно управљање квалитетом представља јединствени модел квалитета без обзира на делатност или врсту производа. Ово подједнако вреди за привреду, васпитно-образовни систем или било које друго подручје. Потпуним управљањем квалитетом остварују се циљеви и задаци васпитања и образовања младог нараштаја, унапређује квалитет управљања и целокупног рада васпитно-образовних установа. Стога је имплементација потпуног управљања квалитетом једно од могућих решења за ефикаснији целокупни васпитно-образовни систем.

4. ЛИТЕРАТУРА

- Avelini H., I.: *Upravljanje potpunom kvalitetom (Total Quality Management)*, u zborniku „Integralni sustavi upravljanja potpunom kvalitetom“, str. 1. – 50., Opatija, Fakultet za turistički i hotelski menadžment, 2000.
- Bezinović, P., Ristić Dedić, Z.: *Preoblikovanje osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj*, u izabranim radovima s Konferencije u organizaciji Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske i Svjetske banke, str. 32. – 44., Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005.
- Drucker, P.: *Najvažnije o menadžmentu*, Zagreb, M. E. P. Consult, 2005.
- European report on quality of school education: sistem quality indicators*, European Commission, 2000.

- Funda, D.: „*Potpuno upravljanje kvalitetom u funkciji stvaranja i razvoja organizacije koja uči*“, u zborniku radova 4. savetovanja „Na putu ka dobu znanja“, Fakultet za menadžment, Valdanoš, 21. – 24. septembra 2006. godine
- Funda, D.: „*Model za potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*“, međunarodna konferencija pod nazivom „Dependability and quality management“, Beograd, 13. i 14. lipnja, str. 301. – 310., DQM Research Center, Prijedor, Srbija, 2007.
- Funda, D.: „*Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*“, Zagreb, Kigen, 2008.
- Juran, J. M.: *Juran's Quality Control Handbook*, Fourth Edition, Mc Graw Hill Book Company, New York, 1988., p.7.13.
- Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće, 2002.
- Lazibat, T.: *Sustavi upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju*, Zagreb, Sinergija, 2005.
- Mijatović, A.: *Futurološka pedagogija*, u knjizi: Osnove suvremene pedagogije, str. str. 577. – 613., Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999.
- Mijatović, A.: *Sustav odgoja i obrazovanja*, u knjizi: Osnove suvremene pedagogije, str. str. 291. – 335., Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010.*, Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005.
- Rosić, V. (ur.): *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*, zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija u Rijeci, Rijeka, Pedagoški fakultet, 1998.
- Rosić, V. (ur.): *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija u Rijeci, Rijeka, Filozofski fakultet, 1999.
- Skoko, H.: *Upravljanje kvalitetom*, Zagreb, Sinergija d.o.o., 2000.
- Staničić, S.: *Upravljanje kvalitetom u školi – Total Quality Management*, u Školskom priručniku 1999./2000., str. 172. – 178., Zagreb, Znamen, 1999.
- Unaprijeđujemo kvalitetu odgoja i obrazovanja*, zbornik radova s 28. škole pedagoga Republike Hrvatske, u organizaciji Hrvatsko-pedagoškog književnog zbora, Zagreb, HPKZ, 2004.

Web stranice:

1. www.baldrige.gov
2. www.efqm.org
3. www.efzg.hr
4. www.efri.hr
5. www.kvaliteta.inet.hr
6. www.pbf.hr
7. www.vlada.hr

Summary: Today the organizations, regardless of size, face requirements of profitability, quality, technology and sustainable development. To turn constant pressure into competitive advantages, organizations have to systematically maintain and improve business activities.

Innovative organization is based on total quality management system. TQM represents revolutionary step forward in business effectiveness. Effective total quality management system can ease organizations facing with challenges of rapid world market.

TQM approach to quality in education implies not only realization of top quality in educational work, but also effect on all factors of educational process: organization, management, relationships, material and human resources etc. In this way quality is becoming complete.

Key words: quality, quality management, total quality management.

ЕДИТА САКАЛИ
МР АНЂЕЛКА БРАЈОВИЋ
МР ТАТЈАНА ЈАНИЧИЋ
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 37.061-053.5:37.018.54
BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.69-80

СОЦИОЕКОНОМСКО ПОРЕКЛО И КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА ОБУХВАЋЕНИХ ПРОДУЖЕНИМ / ЦЕЛОДНЕВНИМ БОРАВКОМ

Резиме: Основна школа „Братство – јединство“ из Сомбора има више од 30 година организоване делатности продуженог, а претходних пет година и целодневног боравака, чије су просторије у саставу школе. Боравак похађа седамдесетак ученика распоређених у хомогене и хетерогене групе. Школа организује целодневни боравак да би удовољила потребама деце и савремене породице, те проширеним друштвеним и педагошким захтевима. На тај начин школа делимично допуњава васпитну улогу родитеља и старатеља. Сврха рада у боравку је у помоћи ученицима у изради домаћих задатака, понављању, увежбавању и продубљивању стечених знања, вештина као и у ангажовању у разним слободним активностима. Због ограниченог капацитета за прихват, предност имају ученици који не постижу задовољавајући успех у учењу, деца запослених родитеља, ученици са посебним потребама и ученици из социјално индикованих породица. У нашем раду осврнули смо се на историјат продуженог – целодневног боравака, ради пружања целокупне слике о раду и организацији боравака и школе. Сагледали смо социоекономско порекло и карактеристике деце која редовно похађају боравак и упоредили их са подацима популације вршњака којој припадају унутар школе. Анализирали смо следеће параметре: пол, успех, психофизичке карактеристике, комплетност породице, стручну спрему родитеља и старатеља у односу на популацију вршњака који не похађају боравак. Целодневни боравак представља друштвену бригу о деци и помоћ родитељима како запосленима тако и незапосленима, и као такав доступан је свој деци без обзира на социоекономско порекло и карактеристике деце. Темељно испланирана васпитно-образовна делатност продуженог боравака јесте у циљу напредовања сваког нашег детета.

Кључне речи: продужени боравак, целодневни боравак, васпитање, породица.

Увод

Појам „целодневни боравак ученика у школи“ односи се на „посебан организациони распоред школског живота и рада који дубоко задире не само у ваннаставне школске активности, него и у саму наставу као временски најглавнију

и педагошки гледано, најважнију делатност школе. Истина, и у овом случају реч је о једном посебном типу продуженог боравака, али и о настави распоређеној на преподневни и послеподневни рад. Остали део времена ученицима остаје за разноврсне слободне активности, одмор, разоноду и израду домаћих задатака. То значи да је школа са целодневним бораваком ученика у ствари, школа будућности, а продужени боравак који се понегде среће, само пут ка настајању такве школе.“ (P. Janković, R. Rodić, Školska pedagogija, 2002)

ОСНОВНИ ПОДАЦИ О РАДУ ЦЕЛОДНЕВНОГ БОРАВКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ „БРАТСТВО ЈЕДИНСТВО“ ИЗ СОМБОРА

Годину дана по Извештају међународне комисије UNESCO-а за развој образовања за XXI век под називом „Образовање скривена ризница“, тачније 1973. године организован је рад у продуженом бораваку као први у сомборској општини и шест година уназад, целодневни боравак као једини на овом простору.

Разлог за оснивање и организацију целодневног боравака (у даљем тексту: боравак) има оправдање у чињеници да овај вид васпитно образовног рада представља најрационалније организовање времена, пре или после часова, у школи са строго утврђеним циљевима, задацима, планираном динамиком реализације и задужењима.

Значај организације у бораваку је у томе што има педагошку, психолошку, медицинску, односно здравствену, социјалну и економску оправданост.

Сви напред наведени аспекти делују искључиво подстицајно, тако да боравак може заменити дететов дом, допуњујући васпитно образовну улогу родитеља, односно старатеља.

УСЛОВИ РАДА У БОРАВКУ

При школском комплексу у посебној згради смештене су просторије боравака, посебно адаптиране и прилагођене за наведену намену. У склопу тог објекта осим учионице, играонице, санитарног чвора, гардеробе, смештена је и школска кухиња у којој се спремају топли оброк и ужина, за све ученике и за кориснике боравака.

Ученицима је на располагању и део школског дворишта са игралиштем. Дobar рад наставника мотивише родитеље да децу уписују у боравак. Број заинтересованих у неколико година се повећава, те су и потребе за проширењем простора повећане.

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ГРУПЕ У БОРАВКУ

Школа функционише према потребама одређене ситуације, тако да имамо спорадичан рад са хомогеном групом, ако им се истовремено заврше часови, и хетерогеном, у наставку дана.

Будући да радимо у две смене, по принципу парних и непарних одељења, групе у боравку су најчешће сврстане као хетерогене, I и III разред, и II и IV разред, који су у сталној евиденцији.

У боравку раде млади људи специфичних и различитих личних вештина, како би успели задовољити различите потребе ученика у оквиру хомогених и хетерогених група.

Разноврсним активностима ученику се пружа шанса да без обзира на социоекономско порекло и карактеристике ученика могу максимално искористи своје потенцијале.

Разноврсне планиране активности омогућавају и утичу да деца весело и креативно проводе време у боравку уз стални стручни надзор наставника. На тај начин Школа удовољава потребама деце и родитеља.

ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог рада је сагледавање социоекономског порекла и карактеристика ученика који похађају целодневни боравак Основне школе „Братство јединство“ у Сомбору и упоређивање са подацима целокупне истраживане популације ученика од I до IV разреда у Школи, са циљем утврђивања да ли постоје разлике између ученика који похађају и ученика који не похађају боравак у смислу социоекономског порекла и психофизичких карактеристика ученика.

Задаци истраживања

Да бисмо постигли постављени циљ нашег истраживања, изведен из наведеног предмета рада, предвидели смо да остваримо следеће задатке:

- да прикупимо податке о укупном броју ученика који редовно похађа боравак од првог до четвртог разреда
- да сагледамо структуру ученика који редовно похађају боравак према полу у односу на популацију вршњака којој припадају унутар школе
- да сагледамо успех ученика који похађају боравак и успех ученика од I до IV разреда
- да сагледамо социоекономске услове ученика који похађају боравак и ученика од I до IV разреда
- да сагледамо психофизичке карактеристике ученика који похађају боравак и ученика I до IV разреда

- да утврдимо у каквим породицама живе ученици (потпуна, непотпуна породица), који похађају боравак у односу на вршњачку популацију у Школи
- утврдити стручну спрему родитеља ученика који похађају боравак и ученика од I до IV разреда

ХИПОТЕЗА У ИСТРАЖИВАЊУ

У складу са постављеним циљем и задацима у нашем истраживању поставили смо следеће хипотезе:

- да ученици без обзира на социоекономско порекло похађају целодневни боравак пошто је то потреба савремене породице и друштва
- да ученици који похађају боравак постижу исти успех у односу на популацију од I до IV разреда

МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ ИСТРАЖИВАЊА

Да бисмо спровели наше истраживање потребно је било да користимо одређене методе и технике. У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода рада.

Примењена је техника проучавања и анализирања педагошке документације и анкетања родитеља. Анкетним листовима прикупљени су подаци од родитеља о социоекономском статусу и карактеристикама ученика целе популације од првог до четвртог разреда.

У анкетном листу за родитеље заступљена су различита питања: питања отвореног и затвореног типа.

Статистичка обрада података у истраживању обављена је на нивоу израчунавања процената.

УЗОРАК И ПОСТУПЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања су чинили ученици од I до IV разреда основне школе „Братство јединство“ у Сомбору и њихови родитељи.

Први узорак су чинили ученици од I до IV разреда који похађају целодневни боравак. Укупно 39 ученик, од тога 21 девојчица и 18 дечака.

Други узорак су чинили сви ученици од I до IV разреда, укупно 220 ученика (90 девојчица и 130 дечака).

Трећи узорак су чинили родитељи ученика од I до IV разреда, њих 208, чија деца похађају и не похађају боравак (12 ученика живи у дому за незбринуту децу „Мика Антић“ Сомбор).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања добијених анализирањем педагошке документације и анкетањем родитеља указују на следеће:

– Од укупно 220 ученика од I до IV разреда, 39 редовно похађа боравак, 181 ученик не похађа редовно боравак. (Табела бр. 1)

Табела бр. 1

Укупан број ученика ОШ „Брајсво јединство“ у Сомбору који похађају или не похађају боравак

| Укупан број ученика I–IV разреда | Редовно похађа боравак | | Не похађа боравак | |
|----------------------------------|------------------------|-------|-------------------|-------|
| | Број ученика | % | Број ученика | % |
| 220 | 39 | 17.70 | 181 | 82.30 |

– Од укупно 220 ученика од I до IV разреда, 90 је девојчица, а 130 дечака, док у боравку од 39 ученика, 21 је девојчица, а 18 је дечака. Видимо да је у боравку нешто уједначенија полна структура у односу на целокупну популацију ученика у школи. (Табела бр. 2)

Табела бр. 2

Полна структура ученика I–IV разреда и ученика у боравку ОШ „Брајсво јединство“ Сомбор

| Ученици I–IV разреда | Број ученика | Девојчице | | Дечаци | |
|----------------------|--------------|--------------|-------|--------------|-------|
| | | Број ученика | % | Број ученика | % |
| У школи | 220 | 90 | 40.90 | 130 | 59.10 |
| У боравку | 39 | 21 | 53.80 | 18 | 46.20 |

– Анализирајући успех на полугодишту 162 ученика од II до IV разреда (изузели смо ученике I разреда који се описно оцењују њих 58) утврдили смо следеће стање: 104 ученика је одлично, 34 ученика је врло добро, 12 добро, довољних нема, 11 недовољних и један ученик је неоцењен. На основу овога можемо констатовати да већина ученика од II до IV разреда има одличан, или врло добар успех. (Табела бр. 3)

– Од укупно 25 ученика од II до IV разреда: 10 ученика је на полугодишту имало одличан успех, 8 ученика је имало врло добар успех, добрих је 6 и 1 довољан. На основу ових података видимо да и ученици који похађају боравак углавном постижу одличан и врло добар успех, што је и у складу са добијеним подацима на нивоу одељења од II до IV разреда, с том разликом да у боравку нема неоцењених ученика. (Табела бр. 3)

Табела бр. 3

Усвих ученика на крају илоуодиииша 2005/2006. II–IV разреда и ученика у боравку ОШ „Брајсиво јединство“ Сомбор

| Разред | | II–IV у школи | II–IV у боравку |
|--------------|---------|------------------|--------------------|
| Број ученика | | 162 | 25 |
| Одлични | бр. уч. | 104 | 10 |
| | % | 64.20 | 40 |
| Врло добри | бр. уч. | 34 | 8 |
| | % | 21.00 | 32 |
| Добри | бр. уч. | 12 | 6 |
| | % | 7.40 | 24 |
| Довољни | бр. уч. | 0 | 1 |
| | % | 0.00 | 4 |
| Недовољни | бр. уч. | 11 | 0 |
| | % | 6.80 | 0 |
| Неоцењени | бр. уч. | 1 | 0 |
| | % | 0.61 | 0 |

* 58 ученика I разреда је описно оцењено

– Од укупно 220 ученика од I до IV разреда 167 ученика живи у потпуној породици, 35 ученика је у околностима где су родитељи растављени, 6 ученика нема једног родитеља и 12 ученика живи у Дому за незбринуту децу „Мирослав Антић“ Сомбор. (Табела бр. 4)

– Од укупно 39 ученика који редовно похађају целодневни боравак 31 ученик живе у потпуној породици, код 5 ученика родитељи су растављени; 3 ученика нема једног родитеља и нема ученика који живе са старатељем.

Већина деце живе у потпуној породици. Једина разлика је у томе што међу децом која похађају боравак нема оне која живе код старатеља. (Табела бр. 4)

Табела бр. 4

Пошћуна и непошћуна иородица ученика I–IV разреда ОШ „Брајсиво јединство“ Сомбор

| I–IV | | Школа | Боравак |
|--------------------------|---------|-------|---------|
| Број ученика | | 220 | 39 |
| Родитељи живе заједно | бр. уч. | 167 | 31 |
| | % | 75.90 | 79.50 |
| Родитељи растављени | бр. уч. | 35 | 5 |
| | % | 15.90 | 12.80 |
| Нема једног родитеља | бр. уч. | 6 | 3 |
| | % | 2.70 | 7.70 |
| Дете живи у дому | бр. уч. | 12 | 0 |
| | % | 5.50 | 0.00 |
| Дете живи са старатељима | бр. уч. | 0 | 0 |
| | % | 0.00 | 0.00 |

– Од укупно 220 ученика од I до IV разреда: 23 ученика има ослабљен вид, 2 ученика имају ослабљен слух, 20 ученика има говорне тешкоће, 19 ученика има хронично обољење, симптоме нервозе показује 21 ученик, 4 ученика има енурезу и 3 ученика имају трауму. Из наведеног видимо да 92 ученика има разне потешкоће у развоју, а 128 нема тешкоћа. (Табела бр. 5)

– Од укупно 39 ученика који похађају боравак, 3 ученика има ослабљен вид, а ослабљен слух, говорне тешкоће, хронично обољење, нервозу, енурезу и трауму нема ниједно дете.

За разлику од укупне популације ученика од I до IV разреда, ученици који похађају боравак имају потешкоћа само са видом (и то 3 ученика). (Табела бр. 5)

Табела бр. 5

Карактеристике ученика ОШ „Брајство јединство“ Сомбор који похађају школу и боравак

| Разред | | I-IV у школи | I-IV у боравку |
|------------------|---------|-----------------|-------------------|
| Број ученика | | 220 | 39 |
| Ослабљен вид | бр. уч. | 23 | 3 |
| | % | 10.50 | 7.70 |
| Ослабљен слух | бр. уч. | 2 | 0 |
| | % | 0.90 | 0.00 |
| Говорне тешкоће | бр. уч. | 20 | 0 |
| | % | 9.00 | 0.00 |
| Хронично обољење | бр. уч. | 19 | 0 |
| | % | 8.60 | 0.00 |
| Нервозно | бр. уч. | 21 | 0 |
| | % | 9.50 | 0.00 |
| Енуреза | бр. уч. | 4 | 0 |
| | % | 1.80 | 0.00 |
| Траума | бр. уч. | 3 | 0 |
| | % | 1.40 | 0.00 |
| Здраво | бр. уч. | 128 | 36 |
| | % | 58.20 | 92.30 |

– Од укупно 220 ученика у процени стручне спреме родитеља изузели смо ученике који живе у Дому за незбринуту децу „Мика Антић“ у Сомбору, њих 12. Анализирајући добијене податке утврдили смо следеће: 7 мајки и 6 очева нема завршену основну школу; 25 мајки и 20 очева има завршену основну школу; средњу школу у трајању од 3 до 4 године има 163 мајке и 171 отац; 3 мајке и 2 оца имају завршену вишу школу; 10 мајки и 9 очева има завршен факултет. (Табела бр. 6)

– Анализирајући стручну спрему родитеља ученика који похађају боравак добили смо следеће податке: нема ученика чији родитељи нису завршили основну школу; основу школу има завршено 5 мајки и 2 оца; средњу школу има 25 мај-

ки и 33 оца; вишу школу нема ниједна мајка, а има 1 отац; факултет је завршило 9 мајки и 3 оца. (Табела бр. 6)

Табела бр. 6

Стиручна сирема родитеља ученика I–IV разреда ОШ „Брајство јединство“ Сомбор

| Разред | | | I–IV у школи | I–IV у боравку |
|-------------------------------|-------|---------|-----------------|-------------------|
| Број ученика | | | 208 | 39 |
| Није потпуна основна школа | Мајка | бр. уч. | 7 | 0 |
| | | % | 3.40 | 0.00 |
| | Отац | бр. уч. | 6 | 0 |
| | | % | 2.90 | 0.00 |
| Основна школа | Мајка | бр. уч. | 25 | 5 |
| | | % | 12.00 | 12.80 |
| | Отац | бр. уч. | 20 | 2 |
| | | % | 9.60 | 5.10 |
| Средња школа | Мајка | бр. уч. | 163 | 25 |
| | | % | 78.36 | 64.10 |
| | Отац | бр. уч. | 171 | 33 |
| | | % | 82.21 | 86.60 |
| Виша школа | Мајка | бр. уч. | 3 | 0 |
| | | % | 1.40 | 0.00 |
| | Отац | бр. уч. | 2 | 1 |
| | | % | 1.00 | 2.50 |
| Висока школа | Мајка | бр. уч. | 10 | 9 |
| | | % | 4.80 | 23.10 |
| | Отац | бр. уч. | 9 | 3 |
| | | % | 4.30 | 7.70 |

* За 12 ученика смешених у дом „Мирослав Анђић“ у Сомбору нису узети у разматрање подаци о стиручној сиреми родитеља

– Од укупно 208 родитеља ученика од I до IV (изузели смо 12 ученика из Дома за незбринуту децу), њих 8 је проценило своје материјално стање као веома лоше, 9 их је проценило као лоше, 23 их је проценило као средње, 97 их је проценило као добро и 71 као веома добро. Из наведених података можемо констатовати да већина породица процењују своје материјално стање као добро и веома добро. (Табела бр. 7)

– Од укупно 39 родитеља чија деца редовно похађају боравак, 2 родитеља су изјаснила да имају веома лоше материјално стање, 3 је проценило своје материјално стање као лоше, 9 је проценило материјално стање као средње, 14 је проценило као добро и 11 је проценило као веома добро материјално стање. (Табела бр. 7)

Табела бр. 7

Процена родитеља социјално-материјалног стања ОШ „Брајство јединство“ Сомбор

| Родитељи | | I–IV у школи | I–IV у боравку |
|--------------|---------|-----------------|-------------------|
| Број ученика | | 208 | 39 |
| Веома лоше | Бр. уч. | 8 | 2 |
| | % | 3.80 | 5.10 |
| Лоше | Бр. уч. | 9 | 3 |
| | % | 4.30 | 7.70 |
| Средње | Бр. уч. | 23 | 9 |
| | % | 11.10 | 23.10 |
| Добро | Бр. уч. | 97 | 14 |
| | % | 46.60 | 35.90 |
| Веома добро | Бр. уч. | 71 | 11 |
| | % | 34.10 | 28.20 |

На основу ових података можемо констатовати да је процена родитеља о материјалном стању породице слична процени родитеља од I до IV разреда.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу добијених резултата можемо извести следеће закључке:

– Ученици који похађају целодневни боравак у већини случајева имају одличан и врло добар успех што указује на добар образовно-васпитни рад у боравку. Подаци добијени од ученика који похађају боравак у сагласности су са подацима добијеним на нивоу од I до IV разреда и као такви потврђују хипотезу нашег рада, а то је: ученици који похађају боравак постижу исти успех у односу на популацију од I до IV разреда.

– Већина ученика која иде у целодневни боравак живи у потпуној породици и ни једно дете не живи са старатељима. Ова констатација се подудара са подацима о ученицима од I до IV разреда, који живе углавном у потпуним породицама.

– Ученици који похађају целодневни боравак немају ослабљен слух, говорне тешкоће, хронична обољења, енурезу и трауму, што указује на боље психофизичке одлике ученика у боравку у односу на целу популацију њихових вршњака.

– Процена социоекономског статуса родитеља на нивоу од I до IV разреда скоро је идентична процени родитеља ученика који похађају боравак, што одговара нашој првој хипотези, а то је да ученици без обзира на социоекономско порекло похађају целодневни боравак пошто је то потреба савремене породице и друштва.

Можемо констатовати да целодневни боравак представља друштвену бригу о деци и помоћ родитељима, како запосленима, тако и незапосленима, и као такав, доступан је свој деци без обзира на социоекономско порекло и карактеристике деце.

ПРИЛОГ: АНКЕТА

Поштовани родитељи,

Основна школа „Братство јединство“, Сомбор спроводи истраживање.

Подаци које прикупимо служиће у истраживачке сврхе.

Анкета се спроводи у свим одељењима од првог до четвртог разреда.

Анкета је анонимна, а сви добијени подаци ће бити коришћени искључиво у наведену сврху, гарантујући Вам тајност и поверљивост добијених информација.

I Основни подаци о детету:

1. Разред који дете похађа I II III IV
2. Пол детета M Ж
3. Да ли дете похађа продужени боравак:
 а) ДА б) НЕ
4. Успех ученика на полугодишту разреда који похађа:
 а) одличан б) врло добар в) добар г) довољан д) недовољан
5. Здравствено и психофизичко стање детета:
 (карактеристику детета обележити са X у одговарајућу рубрику)

| | да | не |
|------------------|----|----|
| ослабљен вид | | |
| ослабљен слух | | |
| говорне тешкоће | | |
| хронично обољење | | |
| телесно оштећење | | |
| нервозно дете | | |
| ноћно мокрење | | |
| траума | | |
| здрово дете | | |

II Основни подаци о родитељима / старатељима:

1. Родитељи живе:
 а) заједно б) растављено в) нема једног родитеља
2. Образовање родитеља:
 мајка отац
 а) није завршила ОШ а) није завршио ОШ

б) завршила ОШ
в) средња школа
г) виша школа
д) факултет

б) завршио ОШ
в) средња школа
г) виша школа
д) факултет

3. Како процењујете материјално стање Вашег домаћинства:
а) веома лоше б) лоше в) средње г) добро д) веома добро

ЛИТЕРАТУРА

- Franković, D. i sar. – red. (1963): *Enciklopedijski rečnik pedagogije*, Zagreb: Matica Hrvatska (str. 118–776)
- Krstić, Dragan (1988): *Psihološki rečnik*, Beograd: Izdavačka radna organizacija „Vuk Karadžić“ (str. 158, 370, 374)
- Mužić, Vladimir (1979): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“
- Pedagoški rečnik* (1967), Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije (str. 215, 254, 577)
- Potkonjak, N. i Šimleša, P. – red. (1989): *Pedagoška enciklopedija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (str. 77)
- P. Janković, R. Rodić (2002.): *Školska pedagogija*, Sombor: Učiteljski fakultet (str. 156–171)
-

Summary: “Bratstvo jedinstvo” Primary school from Sombor has been organizing prolonged stay for more than 30 years, while in the past 5 years it has been organizing full-day stay in the school premises. The stay is attended by about 70 students who are classified into homogenous and heterogeneous groups. The School has organized the full-day stay in order to meet the needs of children and the needs of a modern family, as well as the needs of broader social and pedagogical requirements. In this way the School only partially contributes to the parents’ and tutors’ educational role. The aim of full-day stay is to help students with their homework, with revising and deepening the acquired knowledge and skills and to engage them into various free time activities. Due to space limitations, preference is given to the children who are falling behind at school achievements, working-parents’ children, children with special needs and children from socially marked families. In order to provide the whole picture of the work and organization of the stay and the School, our paper looks back to the history of prolonged – full-day stay. We examined social and economical backgrounds and characteristics of children who regularly attend the stay and compared those data with the ones of their peers within the School. We analyzed the following parameters: sex, school achievement, psychological and physical characteristics, if a family is one- or both-parents family, parents’ and tutors’ qualifications. The parameters were analyzed in relation to the population of their peers who do not attend the stay. Full-day stay as a way of social care for children, but also a help for both the working and non-working parents, and is as such available to all the children regardless of their social and economical background and their characteristics. Thoroughly planned educational work in the prolonged stay is to help each our child make progress.

Key words: prolonged stay, full-day stay, education, family.

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

ДР НАДЕЖДА ЉУБОЈЕВ

Факултет за правне и пословне студије

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 364.63-027.553-053.2

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.81-94

ЗЛОСТАВЉАЊЕ ДЕТЕТА УНУТАР ПОРОДИЦЕ

Резиме: У раду аутор указује да злостављање детета унутар породице представља најтежи облик породичног насиља и насиља уопште, с обзиром на психофизичке особине жртва, емоционалну повезаност, однос поверења и зависности и родитељску обавезу подизања и васпитавања деце. Појава злостављања детета у породици представља изразити пример кршења и угрожавања права детета.

У литератури се злостављање детета одређује на различите начине, али је неопходно одредити битне елементе за правно одређивање појма. Злостављање постоји када родитељ користећи физичку снагу и надмоћнији положај злонамерно поступа према детету, чиме угрожава његов живот, здравље, физички или емоционални развој.

Злостављање се манифестује кроз, у теорији општеприхваћене, појавне облике: физичког, сексуалног и емоционалног злостављања, који се у раду појединачно дефинишу. Истиче се да је сексуално и физичко злостављање увек повезано са емоционалним злостављањем, док се емоционално злостављање детета може испољавати као појединачни ентитет.

Злостављање деце је феноменолошки разноврсна појава, која производи многоструке негативна последице, јер се њом повређује психофизички развој деце (наношењем телесних повреда или емоционалних и бихејвиоралних последица). Аутор указује да су злостављана деца свих раса, из свих економских слојева и из свих етничких група. Родитељи који злостављају децу не представљају хомогену групу.

Кључне речи: злостављање детета унутар породице, емоционално злостављање, сексуално злостављање, физичко злостављање, последице злостављања.

Увод

Застрашујућа је чињеница да су деца жртве злостављања и занемаривања унутар породице. Међутим, ове облике породичне патологије преживели су многи дечаци и девојчице на свим континентима, у свим државама света, на свим економским нивоима и у свим етничким групама. И данас су животи бројне де-

це испуњени једним од три појавна облика злостављања: физичким, емоционалним или сексуалним, а такође, и занемаривањем. Нажалост, деца то доживљавају у сопственом дому, често од рођења.

Многи људи пате због претрпљеног злостављања и занемаривања у детињству и ако се то трауматично искуство не идентификује и не лечи, емоционалне и бихејвиоралне последице могу бити трајне. Трауматично је и за одрасле када су изложени злостављању и малтретирању; може се само замислити како је детету које живи у таквој ситуацији и које пре него што се емоционално развило, трпи свакодневно злостављање и занемаривање. Ово истичемо због тога што је предмет наше пажње и заштите далеко вулнерабилнији и беспомоћнији од одрасле жртве у било ком облику злостављања, па су, следствено томе, и последице тих поступака далекосежније и теже исправљиве, ако то уопште и могу бити.

Појаве злостављања и занемаривања деце у породици зато представљају *изразите примере кршења и угрожавања њихових права.*

ПОЈАМ ЗЛОСТАВЉАЊА ДЕТЕТА

Злостављање детета унутар породице (у свим појавним облицима: физичко, сексуално и емоционално), као и занемаривање, представља најтежи облик породичног насиља и насиља уопште, с обзиром на психофизичке особине жртава, емоционалну повезаност, однос поверења и зависности и родитељску обавезу подизања и васпитања деце. Породица је, како истиче Натан Екерман „основа узраста и искуства, испуњења или неуспеха“. Она је „основа болести и здравља“ (Ackerman, N. W., 1987). Међутим, и сама породица је одређена структуром друштва, те је она често само преносник друштвених и културних захтева на дете (From, E., 1986).

Дете само не може да се заштити у породици, јер је у њој изузетно *рањиво*, с обзиром да се налази у зависној позицији и да родитељи имају моћ над децом. Детету је потребна родитељска љубав, чије је задовољавање основна људска потреба.

Што су деца млађа, то су зависнија од родитеља, јер непосредно после рођења и у првим годинама живота дете не може опстати без бриге и љубави. Дете ће бити угрожено без дома и без родитеља који се брину да му обезбеде основне потребе. Зато родитељи имају посебну одговорност да заштите децу. Другим речима, што су деца млађа, то је већа обавеза родитеља да их заштите. Уколико више морају да буду заштићена, утолико је већа могућност да буду злоупотребљена.

Тачан обим злостављања и занемаривања деце унутар породице је непознат, јер га је тешко утврдити пошто се ови облици породичне патологије ретко откривају, а они откривени тешко се доказују. Такву ситуацију проузрокује околност што се злостављање и занемаривање деце врши у затвореној породичној

средини, која крије најразличитије облике угрожавања и повређивања физичког и менталног здравља детета. Сигурно је да и неусаглашеност дефиниција злостављања и занемаривања утиче на различиту процену обима ових појава, зависно од дефиниција аутора. Такође, немогуће је са већом поузданошћу говорити о правом обиму ових појава, јер није створен јединствен систем праћења и прикупљања података. Међутим, иако је једна од најраспрострањенијих друштвених реакција на злостављање и занемаривање деце негирање и самог постојања или умањивање обима распрострањености, постоји доста основа за претпоставку о релативно великом обиму ових појава.

Постоје различити приступи и схватања самог појма злостављања детета, па тако и разноврсне дефиниције овог феномена. Најбројније су дефиниције злостављања¹ у иностраној литератури, посебно у англо-америчкој, где је нарочито актуелизован овај проблем.

Дефиниција злостављања деце коју су прихватиле земље чланице *Европске саветнице* у Стразбуру гласи: „о злостављању се може говорити када једно или више лица крше недодирљиву зону тако често, отворено и жестоко да се може сматрати да нормални развој детета пати у том процесу”.

У новијој психолошкој литератури, М. Клајн, заступник трансакционе анализе, истиче: „Злостављање деце је зло које моћници наносе немоћнима, због потребе да одбране своје болесно „ја”.” (Клајн, М. 1997)

У нашој досадашњој друштвеној теорији постоји неколико ужих и ширих дефиниција злостављања. Тако у теорији постоје шира схватања која под појмом „злостављано дете” подразумевају дете „чији је нормални раст и развој онемогућен и угрожен” (Radovanović, J., 1988).

По неким ауторима, појмови злостављања и злоупотребе су блиски појмови који подразумевају „штетан и неадекватан однос према деци, при чему се она третирају као објекти, а не субјекти односа”, с тим што злостављање подразумева „лош и нехуман активан однос било појединаца, група или институција и глобалних друштава према деци...” (Milosavljević, M. 1998).

У кривичноправној теорији се истиче да је о злостављању увек реч „када се другом проузрокује знатан ступањ физичке и психичке неугоде”, без обзира да ли се при томе поступало безосећајно, бездушно, злурадо, нечовечно или сурово и да ли се понашање учиниоца креће у границама допуштеног и уобичајеног права кажњавања и да ли је мотивисано васпитном сврхом. *Злостављање је, по правилу, објективни израз одређеног психичког односа и стања према деци* (Hirjan, F. & Singer, M., 1978).

Легислативна пракса у неким земљама одређује правне дефиниције злостављања, на пример, федерални пропис САД-а из 1974 године – The Child Abuse Prevention and Treatment Act. Даље, прописи појединих држава САД-а конкретизују дефиницију злостављања набрајајући и описујући поједине његове облике. У стручној америчкој пракси стандардима административних органа и професионалних организација које се баве заштитом злостављане деце остварује се виши

степен конкретизације ових појмова прецизирањем критеријума за препознавање појаве и предузимање заштитних мера (Brieland, D., Lemmon, J. 1977).

Готово све наведене дефиниције злостављања, и уже и шире, друштвене и породичноправне, имају своју научну вредност и оправдање. Критика појединих схватања сигурно не би довела до општеприхваћене, јединствене дефиниције. Због тога смо се одлучили да на основу постојећих сазнања одредимо правни појам злостављања, обухватајући, по нашем мишљењу, битне елементе за дефинисање.

Појава злостављања деце унутар породице је најизразитији пример кршења и угрожавања дечијих права. **Она постоји када родитељ, користећи физичку снагу или надмоћнији положај, злонамерно поступа према детету, чиме угрожава његов живот, здравље, физички и емоционални развој.** Зато можемо рећи да је ово облик „неродитељског“ односа према детету.

У породичноправној теорији се с правом истиче субјективни однос учиниоца према радњи злостављања, тако што се дефинише злостављање као „намерно наношење патњи без обзира на мотиве” (Janjić-Komar, M. 1995). Сматрамо да је неопходно истаћи да је код злостављања реч о **намерном** наношењу патњи детету.

По правилу то значи да се злонамерни поступци родитеља понављају. Међутим, могло би се говорити о злостављању и у случају само једног поступка родитеља, који је толико опасан за дете да се не сме дозволити његово понављање (покушај убиства, силовање, тешка телесна повреда).

О ЗЛОСТАВЉАЊУ

Поразна чињеница је сазнање да данас у најразвијенијим земљама света, земљама са високом културом, има и таквих родитеља који на разне начине злостављају децу, чиме проузрокују и њихову смрт. Наиме, аутор Бањанин-Ђуричић у својој студији износи податак да „у високоразвијеним земљама *родитељи убију* више деце него туберкулоза, дечија парализа, богиње и дијабетес - заједно!” Аутор Стојаковић, такође, износи застрашујући податак да „у САД више деце изгуби живот од последица злостављања него од леукемије, цистичне фиброзе и мишићне дистрофије, а њихов број се може упоредити са бројем смртних случајева од токсичног и инфективног енцефалитиса” (*The Battered Child Syndrome – Journal of American Medical Association*).

Злостављана су деца свих раса, из свих економских слојева и из свих етничких група. У иностраној литератури се наводи да се као могуће жртве злостављања у породици јављају: нежељено дете, дете које потиче из инцестуозне везе, дете које мајку подсећа на оца кога мрзи, дете које се родило противно вољи мајке „у годинама”, дете рођено у време великих финансијских тешкоћа за породицу, дете рођено упркос покушају абортуса мајке, дете рођено после силовања мајке, дете са физичким и психичким недостацима које родитељи сматрају као „лични терет”, дете чији отац или мајка издржавају казну у затвору, дете рођено по-

сле развода брака, када су родитељи засновали већ нове породице, ванбрачно дете (Keiser, 1970).

У породици само једно дете може бити жртва злостављања родитеља, мада то могу бити и сва деца многочлане породице. У страним истраживањима је утврђено да је велики обим злостављања новорођенчади и деце у првим годинама живота, тако да је смртност ванбрачно рођених новорођенчади двоструко већа него брачно рођених (Keiser, 1970).

Када су у питању деца ометена у развоју, наиме, деца са посебним потребама, може се претпоставити да су она више изложена злостављању.² Као фактори који доприносе чешћем злостављању ове деце, у литератури се наводе: фактичка и непосредна повишена вулнерабилност, већа зависност и мања зашטיћеност ометеног детета, посебне и препознате потребе ометеног детета, неопходност додатних мера и посебних услова за заштиту развоја ометеног детета, у целини маргинални положај деце и немоћ и неспремност друштва да сагледа и изађе у сусрет посебним потребама одређених групација деце.

Стручњаци износе становиште да су деца ометена у развоју три пута (или чак 3–7 пута) у већој опасности (од остале деце) да буду злостављана (Savić, A. 1998). То и пракса потврђује. У Београду, у општини Стари град, током 1996. године Центар за социјални рад је био укључен у 4 случаја лишавања родитељског права, од којих је у 3 случаја реч о деци ометеној у развоју.³ Хендикеп повлачи друштвену изолацију, зависност и немоћ, а тиме отвара и простор за разне облике злостављања.

Злостављање деце дешава се у породицама на свим економским нивоима, у свим друштвеним слојевима и у свим етничким групама. Родитељи који злостављају децу не представљају хомогену групу. Они се разликују у погледу образовања и нивоа интелигенције, а налазе се у свим расама, економским слојевима и етничким групама.⁴

Према нашим и страним истраживањима, процењује се да у 95% случајева дете злостављају родитељи.⁵ Поочими, помајке, очуси и маћехе, представљају 10–15% злостављајуће популације. Мајке најчешће физички злостављају или занемарују децу млађег узраста, а очеви најчешће сексуално злостављају кћерке. Браћа, сестре и друга лица која се старају о детету у породици, ретко су одговорни за злостављање (мање од 1% случајева).

Психолози су утврдили психолошки профил родитеља који злоставља дете: то је особа са врло ниским осећањем самопоштовања, која се често и сама осећа угроженом од других, несигурном не само у породичној него и радној средини и због тога има изражену жељу за контролом и доминацијом. Психолошка анализа истиче да родитељ који злоставља, често има ригидне и нереалистичке представе о томе како дете сме или не сме да се понаша, а реагује веома агресивно ако дете пробије лимит његових имагинарних правила. Већина и то 80–90% злостављајућих родитеља нису душевно поремећени, нису криминалци, ни асоцијални у клиничком смислу. Међутим, психолози упозоравају да 10–20%

родитеља који злостављају децу су психопатске личности, и то је стална опасност и могућност да дете постане жртва ових родитеља.

Стручњаци упозоравају да родитељи који злостављају своју децу често у јавности наглашавају значај породичних вредности (Karor-Stanulović, 1998). Чињеница је да се злостављање чешће јавља у породицама које су познате по криминалним активностима, проституцији, алкохолизму или неким другим, споља уочљивим облицима породичне девијације. Међутим, злостављање постоји и у наизглед „срећним” грађанским породицама и то га чини тежим за откривање. Због тога би било погрешно сматрати злостављање деце карактеристичним само за алкохоличарску популацију и друге маргиналне групе, иако је њихова примарно уочена девијација транспарентна, па је олакшано уочавање и овог поремећаја: злостављања деце.

Злостављање деце је феноменолошки разноврсна појава која производи многоструке и негативне последице и на коју утичу различити условљавајући фактори.

Злостављањем се повређује психофизички развој детета, наношењем телесних повреда („*The battered child syndrom*”) или емоционалних и бихејвиоралних последица (депресија, анксиозност). Овако нанета штета дететовом здрављу је вероватно доживотна.

Код злостављане деце могуће је уочити неке заједничке карактеристике. Понашање такве деце је често екстремно. Дете које је злостављано може претерано да плаче и вришти, али може да буде и врло тихо, да показује велики страх или да уопште не показује страх од ауторитета одраслих. Оно може да буде изузетно агресивно или потпуно повучено у себе. Злостављана деца су често тужна и потиштена. Често испољавају отворене облике самоуништавајућег понашања као што су покушаји самоубиства, претње и различити облици самоповређивања, али често испољавају и агресивно и деструктивно понашање код куће и у школи.

Радњама злостављања се не повређује и угрожава само физичко него и психичко здравље детета. Последице злостављања су: слабо самопоштовање и поверење у себе и друге, смањена способност за успостављање контаката и проблеми са учењем, низак праг толеранције, наглашена агресивност, претерано коришћење примитивних одбрамбених механизма (као што су одбијање, пројекција, интроспекција), неуротске сметње, самоубилачко понашање, итд.

Већина злостављане деце показује велике проблеме у прилагођавању у школи. Њихов ограничени распон пажње, честа хиперактивност и спознајно оштећење доводе до лоших резултата у учењу. Ова деца повремено не похађају редовну наставу. Њихова агресивност, и у старијем добу деликвентно понашање стварају проблеме у контакту са вршњацима.⁶ У ствари, злостављана деца стварају основну идентификацију са својим насилним родитељима.

Експерти упозоравају да многи људи који су били злостављани у детињству настављају негативну традицију и злостављају децу (Lakić, A., 1996).⁷ У овоме се исказује *транспарентна девијација злостављања*.

ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ ЗЛОСТАВЉАЊА

Злостављање се манифестује кроз појавне облике физичког, сексуалног и емоционалног злостављања. У теорији је општеприхваћено да су то појавни облици злостављања. Сматрамо да је сексуално и физичко злостављање **увек** повезано с емоционалним злостављањем, док се емоционално злостављање детета може испољавати као појединачни ентитет⁸.

Појавни облици злостављања деце у породици су у иностраној стручној литератури први пут анализирани овим редоследом: *физичко* злостављање – Кемпе (1962), *сексуално* злостављање – Финкелхор (1979) и *емоционално* злостављање – Горбарино и Гилијани (1980).

У раду ћемо се усредсредити на злостављање детета у породици и то дефинисањем његових појавних облика.

А) Физичко злостављање детета сматра се открићем савремене медицине које је омогућено захваљујући развоју модерне радиолошке технологије, али и других дијагностичких техника. Тек у новије време овај феномен постаје предмет интересовања медицинских стручњака, нарочито педијатара, рендгенолога и ортопеда, који су први описали последице физичког злостављања на здравље и развој детета.

Физичко злостављање, у односу на друге облике злостављања, најпре је изазвало пажњу стручне и друштвене јавности. У савременој медицинској литератури пажња медицинских стручњака фокусира се на физичко злостављање од 1962. године⁹, када су Кемпе и његови сарадници установили „*синдром њрећученої дещеїа*“ као медицинску дијагнозу.

По нашем мишљењу, **физичко злостављање детета у породици подразумева физичка чињења родитеља или старатеља, којима се намерно, применом физичке силе, уз или без употребе других средстава, изазивају или могу изазвати физичке повреде или смрт детета.**

Важно је нагласити да физичко злостављање детета подразумева **свесно и вољно** понашање родитеља или других особа која се о детету старају и, по правилу, значи да се њихови штетни и злонамерни поступци **јонављају**. Међутим, могло би се говорити о физичком злостављању детета и у случају само једног поступка родитеља или старатеља, који је толико опасан за дете да се и не сме догодити понављање (на пример, покушај убиства детета, доношење тешке телесне повреде). Видљиве последице физичког злостављања наступају одмах након таквог злонамерног понашања родитеља.

Најчешћи видови физичког злостављања детета јесу: ударање рукама и ногама, чупање косе, ударање каишем, штапом, гајтаном и сличним предметима, шутирање, уједање, бацање, увртање делова тела и лица, повређивање оштрим и тупим предметима, дављење, паљење (цигаретом, шибицом), опекотине нанете врелом водом итд. Међутим, под физичким злостављањем подразумевају се и физичка чињења као што су: везивање, закључавање или затварање у мрач-

ну собу, затварање у орман, потпуно ограничавање кретања итд. Сва ова физичка чињења изазивају или могу изазвати физичке повреде или у најтежим случајевима и смрт детета.

Иако се физички интегритет детета интегрално штити, предвиђен је низ права која посебно заштићују поједине елементе његовог физичког интегритета: право на живот, право на здравље у ужем смислу итд. Затварање детета у кућу је повреда његовог права на слободно кретање и може се ограничити само из разлога безбедности.

Б) Сексуално злостављање уопште, а посебно деце, представља један од најтежих видова сексуалних девијација, при чему оно може да проузрокује веома озбиљне последице на физички, психички, морални и социјални развој жртве. Тек у новије време сексуално злостављање детета је проблем који постаје транспарентнији и привлачи све више пажњу стручне и друштвене јавности у свету, као и у нашој земљи, иако је још шездесетих година деветнаестог века Пол Бернард у Француској, први у стручној јавности, указао да је сексуално злостављање фактор ризика по дечије здравље. (Bernard, 1886).

Вековима траје сексуално злостављање унутар породице, нарочито девојчица, а захвата све земље. Данас, упркос интересовању јавности за овај проблем, говори се и пише о породичној и друштвеној „завери ћутања“.

По нашем мишљењу, **сексуално злостављање детета подразумева покушаје или извршење сексуалног односа, као и остале видове активности са дететом, које се спроводе у сексуалне сврхе, применом силе или без ње.**

Сексуално злостављање детета је трауматичан догађај тако да је довољан само један инцидент да жртви која га преживи остави тешке и дуготрајне психичке и социјалне последице. Међутим, сексуално злостављање се ретко дешава само једном, оно се понавља више месеци или, чак, и неколико година.

Сексуално злостављање детета унутар породице је проблем коме треба да се посвети пуна пажња, тим пре што онима који су га преживели оставља дуготрајне последице у виду поремећеног сећања, гриже савести, самокривљавања, потребе за вишегодишњим терапијама.

В) Емоционално злостављање је најтеже утврдити, а често захтева експертизу стручњака из области менталног здравља о интензитету, хроничитету и последицама родитељског понашања¹⁰. Неопходно је нагласити да се углавном ради о поновљеним облицима понашања, па је важно уочити кумулативне последице родитељског чињења и нечињења по дете. Последице најчешће нису одмах видљиве, него се испољавају после систематског злостављања детета, у дужем периоду.

Као што не постоји општеприхваћена дефиниција или схватање појмова физичког и сексуалног злостављања детета, тако не постоји ни јединствено усаглашавање и одређивање појма емоционалног злостављања детета. У литератури се посебно указује на тешкоће у вези са дефинисањем емоционалног злостављања.

Међу прве дефиниције којима је покушано да се прецизније дефинише појам емоционалног злостављања деце, сигурно спада дефиниција аутора Харта (1987) Гарбарина, Гутмана и Сика (1986). Ови аутори су емоционално злостављање деце дефинисали у оквиру осам типова родитељског понашања: одбацивање, деградација (обезвређивање), терорисање, изолација, „кварење” (навођење на социјално неприхватљиво и деструктивно понашање), експлоатација, ускраћивање есенцијалне стимулације, емоционалне размене и расположивости, као и непоуздано и неконзистентно родитељство (Lakić, A. 1998).

По нашем мишљењу, **емоционално злостављање детета подразумева чињења и нечињења родитеља или старатеља, као што су одбацивање, вређање, изолација, терорисање, вербално нападање и слична, која могу изазвати озбиљне и трајне поремећаје у дететовом емоционалном развоју.**

Најчешћи видови емоционалног злостављања детета су: ускраћивање љубави и пажње; одбацивање детета; затварање (у мрачну просторију, подрум, орман); емоционална хладноћа; одсуство комуникације са дететом; стално вређање (погрдним именима или атрибутима); стално подсмевање (изгледу или неким особинама личности детета); присуство злостављању у породици (мајке, браће, сестара); навођење на социјално неприхватљиво и деструктивно понашање; терорисање; изолација итд.¹¹

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У породици дете не може само да се заштити, јер је ту изузетно рањиво, у зависној је позицији, јер му је неопходна родитељска љубав, као основна људска потреба. Дететово природно стање зависности, немоћи и осетљивости у злостављајућој породичној средини се користи против њега. Чињеница да злостављање детета спроводе родитељи има за последицу да се дете суочава са конфузијом оданости, поверења и емоција. Оно што поразно делује на дете је баш кршење односа поверења између детета и родитеља. Рањивост детета изискује посебну заштиту од штетних родитељских поступака који угрожавају његов живот, развој и здравље.

У породици само једно дете може бити жртва злостављања родитеља, мада то могу бити и сва деца многочлане породице. У теорији се сматра да су деца ометена у развоју у повишеном ризику од злоупотребе и злостављања. Хендикеп повлачи друштвену изолацију, зависност и немоћ, а тиме отвара и простор за разне облике злостављања.

Према истраживањима, дете најчешће злостављају родитељи. Родитељи који злостављају децу не представљају хомогену групу, већ се разликују у погледу образовања и нивоа интелигенције, а налазе се у свим расама, економским слојевима и етничким групама.

Злостављање деце је феноменолошки разноврсна појава која производи многоструке и сложене последице, и на коју утичу различити условљавајући фактори. Злостављањем се повређује психофизички развој детета, наношењем телесних повреда и емоционалних или бихејвиоралних последица. Често постоји и трансмисија у породици, кроз генерације, обрасца злостављајућег родитеља. То не значи да увек насиље рађа насиље, јер би то било исувише једноставно тврдити, већ да насиље може рађати насиље, а да злостављана деца најчешће постају родитељи злостављачи.

У литератури појам злостављања детета се одређује на различите начине, али смо се определили за утврђивање битних елемената за правно одређивање појма. **Злостављање постоји када родитељ користећи физичку снагу и надмоћнији положај, злонамерно поступа према детету, чиме угрожава његов живот, здравље, физички или емоционални развој.**

Злостављање се манифестује кроз појавне облике физичког, сексуалног и емоционалног злостављања. У теорији је опште прихваћено да су то појавни облици злостављања. Немогуће је да дете буде сексуално или физички злостављано, а да том приликом није емоционално злостављано. Зато сматрамо да је сексуално и физичко злостављање у в е к повезано са емоционалним, док се емоционално може испољавати као појединачан ентитет.

Емоционално злостављање детета подразумева чињења и нечињења родитеља или старатеља, као што су одбацивање, вређање, изолација, терорисање, вербално нападање и слична, која могу изазвати озбиљне и трајне поремећаје у дететовом емоционалном развоју. **Сексуално злостављање** подразумева покушаје или извршење сексуалног односа, као и остале видове активности са дететом, које се спроводе у сексуалне сврхе, применом силе или без ње. И на крају, **физичко злостављање** детета у породици подразумева физичка чињења родитеља или старатеља, којима се намерно, применом физичке силе, уз или без употребе других средстава, изазивају или могу изазвати физичке повреде или смрт детета.

ЛИТЕРАТУРА

- Ackerman, N. W. (1987): *Psihodinamika porodičnog života - dijagnoza i lečenje porodičnih odnosa*, Titograd: Pobjeda.
- Banjanin-Đuričić, N. (1998): *Udarac po duši*, Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja i Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Brieland, D., Lemmon, J. (1977): *Social Work and the Law*, St. Paul, Minn., West Publishing Co.; Besharov, D. (1986), *Policy Guidelines for Decision Making in Child Abuse and Neglect*, *Children Today*, November-December, 7-11.; Fox, S. J., ed., *Cases and Materials on Modern Juvenile Justice*, St. Paul, Minn., West Publishing Co., Prema: Obretković, M., (1998): *Pravna zaštita zlostavljane dece*

- da li je potrebna reforma našeg pravnog sistema? U Zborniku: *Zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Beograd. str. 101.
- From, E. (1986): *Autoritet i porodica*, Zagreb: Naprijed i Nolit.
- Hirjan, F., Singer, M. (1978): *Maloljetnici u krivičnom pravu*, Zagreb: Globus.
- Janjić-Komar, M., Korać, R., Ponjavić, Z. (1995): *Porodično pravo*, Beograd: Nomos.
- Kapor-Stanulović, N. (1985): *Psihologija roditeljstva*, Beograd: Nolit.
- Keiser, G. (1997): Das Kind als Opfer *Kriminalistik*, Heidelberg-Hamburg, 3, str. 122–126. Prema Konstantonović-Vilić (1997): *Kriminologija*. Niš: Studentski kulturni centar.
- Kempe, C. H., Silver, C. H. (1974): *Savremena dijagnostika i lečenje u pedijatriji*, Beograd: Savremena administracija.
- Klajn, M. (1997): *Uspešan roditelj*, Beograd: Biblioteka Rod.
- Lakić, A. (1996): Zlostavljanje dece transgeneracijska transmisija nasilja u porodici, Zbornik: *Primarne funkcije porodice i poremećaji u ponašanju mladih*, Beograd, str. 235.
- Lakić, A. (1998): Emocionalno zlostavljanje dece, Zbornik: *Zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Beograd, str. 137.
- Ljubojev, N. (2004): *Zaštita deteta od zlostavljanja i zanemarivanja*, doktorska disertacija, Beograd: Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mc Neese, C. M., Hebler, J. R. (1977): The Abused Child, *Clinical Symposia* (CIBA) Vol. 29, No 5. Prema Banjanin-Đuričić, N. (1998): *Udarac po duši*, Beograd.
- Milosavljević, M. (1998): *Nasilje nad decom*, Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Ottenhof, R. (1989): Jeunes auteurs at jeunes victimes: unite or qualite? *Revue internationale de criminologie et de police technique*. Prema Panović-Đurić, S. Neka razmatranja o ulozi porodice iz ugla kriminaliteta maloletnika.
- Radovanović, J., (1988): Zlostavljanje i zapostavljanje dece – subjektivno iskustvo deteta, u Zborniku: *Nasilje u porodici*, Dubrovnik, str. 99.
- Savić, A., Radivojević, D., Vasić, D. (1998): Dete ometeno u razvoju: od zanemarivanja i lišavanja do zlostavljanja i nasilja, Zbornik: *Od zanemarivanja i lišavanja do zlostavljanja i nasilja – dete ometeno u razvoju*, Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju, Beograd, str. 24.
- Stojaković, V. (1984): *Zlostavljanje dece*, Beograd: Institut za socijalnu politiku.
- Trube-Becker, E. (1981): Selliche Misshandlung von Kindern, *Kriminalistik*, Heildeberg-Hamburg, br. 9. str. 347–449. Prema Konstantinović-Vilić (1997): *Kriminologija*, Niš: Studentski kulturni centar.

ENDNOTES

- 1 Zlostavljanje deteta je tipičan slučaj nasilja u porodici, a predstavlja psihofizičko nasilje nad detetom. Naš Porodični zakon ne upotrebljava termin „zlostavljanje“ deteta, već Zakon koristi pravne standarde: „zloupotreba roditeljskih prava“ i „grubo zanemarivanje roditeljskih dužnosti“. U anglo-američkoj literaturi, koja se do sada najviše bavila ovim pitanjem,

- употребљава се термин „злоупотреба” деце (*child abuse*) да се означи шири појам злоупотребе и занемаривања (*child abuse and neglect*). Лексичко одређење појма злостављања везано је за синониме: кињење, тиранисање, зло, рђаво, нечовечно поступање према некоме, малтретирање. (Речник српскохрватског књижевног и народног језика, књига VIII, САНУ, Београд, 1971.)
- 2 Здравственој заштити деце ометене у развоју и њиховим посебним потребама посвећен је чл. 23. конвенције о правима детета.
 - 3 У *Специјалној болници за церебралну парализу и развојну неурологију* у Београду, подстакнути иницијативом *Евројске ојсервајорије за деце* при хуманитарној организацији *Лекари свејта*, остварен је пројект „Од занемаривања и лишавања до злостављања и насиља: дете ометено у развоју“, у оквиру којег су питања вулнерабилности и злостављања детета, као једна од доминантних тема *Евројске ојсервајорије за деце*, усмерена на дете ометено у развоју. У оквиру овог пројекта, за време манифестације „Месец дана Специјалне болнице за церебралну парализу и развојну неурологију“, током 1997. године одржано је саветовање на коме је први пут у нашој стручној јавности презентована ова проблематика. Наведени податак су на семинару изнели стручњаци из Центра за социјални рад општине Стари град (Banjanin-Đuričić, 1998).
 - 4 Новије студије указују на повећану учесталост злостављања у следећим друштвеним групама: код чланова фундаменталистичких религиозних група, код људства војних база и код породица са израженим финансијским проблемима.
 - 5 Према нашем истраживању, које је обављено у Центру за социјални рад Новог Сада, евидентирани случајеви злостављања се искључиво одвијају у оквиру породице.
 - 6 Резултати истраживања *Малолетничка деликвенција у југословенском законодавству и пракси*, које је спровео Југословенски центар за права детета, указују да су малолетни извршиоци кривичних дела често и сами били жртве породичног насиља или његови сведоци. Студија Кемпеа и Хелфера указује да је од 100 малолетних деликвената – учинилаца кривичних дела против личности, 80% било изложено бруталном кажњавању у најранијем детињству, док је 40% тучено док се не онесвести. (Ottenhof, R., 1989)
Истраживање *Типологија породице и личности малолетних деликвената* Г. Кнежевића даје значајан податак из којих породица се регрутује највећи број малолетних преступника. Највише их је из породичног типа - хладних и одбацујућих које карактерише одсуство блискости, разумевања, присуство сукоба, недоследност и амбивалентност.
 - 7 Психолошке студије потврђују да постоји трансгенерацијска трансмисија злостављања у породици. Другим речима, постоји трансмисија у породици, кроз генерације, обрасца злостављајућег родитеља. Али, то не значи да *а њиори* „насиље рађа насиље”, јер то би било исувише једноставно, већ да „насиље може рађати насиље” и да „злоупотребљена деца могу постати родитељи злостављачи”. (Lakić, A., 1996)
 - 8 У теорији постоји и супротно мишљење по коме „поред тога што ови облици злостављања могу да постоје као *иојединачни* ентитети, до њих често долази у комбинацији” (Бањанин-Ђуричић, Н. 1998). Неки аутори сматрају да би се могло „са великом сигурношћу, тврдити да *исихичкој* злостављања *без елементарна физичкој* нема, јер је психичко злостављање наметнуто физичком снагом лица које злоставља дете” (Stojaković, V. 1984). С овом констатацијом само делимично можемо да се сложимо, јер физичка сила није увек неопходна да се изврши емоционално злостављање детета. Као што смо већ истакли, приликом сваког облика злостављања користи се дететово природно стање зависности и немоћи против њега. Дете је због неравнотеже моћи у односу на одрасле, емотивне везаности и зависности од њих, у тако рањивој позицији. На пример, вербално злостављање не мора бити праћено физичком силом. Други аутори с правом констатују да „клинички налази фрактурисаног радијуса не искључују и могућност да је дете било занемарено или емоционално злостављано” (Mc Neese, M.C., Hebel, J. R., 1977). Још једном да истакнемо, сматрамо да је немогуће да дете буде сексуално и физички злостављано, а да том приликом није и емоционално злостављано.
 - 9 Синдром претученог детета су 1962. године установили Кемпе и његови сарадници као медицинску дијагнозу, а 1974. године у убенику педијатрије, Кемпе и Силвер га детаљно описују уз диференцијалну дијагнозу случајних (акциденталних) и насилно нанетих повреда (Kempe, C. H. & Silver, C. H., 1974).
- У медицинској литератури синдром претученог детета, пре Кемпеа, први су описали амерички рендгенолози Кефиј (Caffey) 1946. и Силверман 1951. године. Они су установили карактеристичне промене на рендгенским снимцима костију новорођенчади и мале деце, које дуго нису могле

- бити објашњене, јер за њих није било јасних клиничких разлога. Тек је 1946. године Кефиј указао да су те промене трауматског порекла. Силверман је, истражујући узроке повреда, установио да су их злонамерно изазвали родитељи или друге особе које се о детету старају. Док је педијатар Валеј (Walley) указао на рецидивне повреде које су деци нанете ударцима.
- 10 У новосадском Центру за социјални рад, у периоду од 1998. до 2003. године, евидентиран је само један случај емоционалног злостављања, што је податак који нам пре указује на несхватање ове појаве, која није дефинисана стриктно разрађеним стручним стандардима, него на њено непостојање и адекватност сваког породичног окружења за емоционални развој и живот детета. Међутим, из описа неких случајева у досијеоима могло се прочитати да су деца затварана, избацивана из куће и да су на друге начине емоционално злостављана. (Љубојев, N., 2004)
- 11 У страног литератури се износи да постоје извесни начини психичког злостављања који на први поглед не могу да се препознају као злостављање: становање у неодговарајућем, малом стамбеном простору, где одрасли непрестано пуше, упућивање детета да гледа телевизијски програм или да иде у биоскоп да не би сметало родитељима, избегавање родитеља да разговарају са дететом и сл. (Trube-Becker, E., 1981)
-

Summary: In this paper are determined basic concepts of abuse. Abuse of children is defined on different manners in literature but the author gives essential elements for legal determination of this concept. Act of violence exists when a parent, using a physical power on a position of supremacy tyrannies a child endangering its life, health, physical or emotional development.

Physical abuse of a child can be determined from several aspects: medical, legal, social and cultural. The phenomenon of abuse was first observed by medical doctor and described as "the battered child syndrome". Although, it seems easy to define the physical abuse, there are many various definitions. In this paper, physical abuse of a child in the family means physical acting of the parents or guardians, by which on purpose, by the use of physical force, with or without the use of other means, are caused or could be caused physical injuries or death of a child.

Emotional abuse is defined as parent's or guardian's acting or non acting, such as rejection, insult, isolation, terror, verbal attack etc. that might cause serious and permanent disorders in child's emotional development.

Sexual abuse is defined as the use of a child to satisfy the sexual needs of one or more adult persons who have authority over a child and in whom the child trusts. The sexual abuse survivors have lifelong psychological problems.

Key words: child abuse within the family, emotional abuse, sexual abuse, physical abuse, abuse consequence.

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

ДР СТАНКО ЦВЈЕТИЋАНИН

МР НАТАША БРАНКОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор

ДР МИРЈАНА СЕГЕДИНАЦ

ПМФ, Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::5

371.315.2

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.95-104

ПРИМЕНА ПИТАЊА ГРАФИЧКЕ САДРЖИНЕ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Резиме: У раду су анализирани и предложени различити типови питања графичке садржине за вредновање знања ученика у настави познавања природе. Анализирана је примена следећих врста питања у активnoj настави познавања природе: Венoв дијаграм, „топ листа“, мрежа, табела са стрелицама (линеарна и циклична), обична табела (са једном и више колона), као и употреба цртежа. Сагледана је могућност примене сваког типа питања у анализи различитих нивоа знања (знање, разумевање, примена, анализа, синтеза, евалуација). Сваки тип питања илустрован је одговарајућим примером. Употребом питања графичке садржине у настави познавања природе ученик се подстиче на дубље, шире и креативније размишљање. Оспособљава се за примену графичке анализе знања. Развија способност правилног тумачења слика, табела, графикана, схема и сл..

Кључне речи: вредновање знања, питања графичке садржине, настава познавања природе.

Графичка анализа знања у корелацији је са Блумовом таксономијом. Блумова таксономија утиче на креирање и примену различитих питања (задатака) графичке садржине у настави познавања природе. Садржи следеће елементе: знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација.

Под знањем се подразумева знање ученика о некој појави, процесу и сл., као и њихово препознавање. Разумевањем ученик показује схватање појмова и умећа. Примена подразумева коришћење стеченог знања у решавању проблема или за схватање неке нове појаве или појма. Под анализом се подразумева детаљније испитивање чињеница, повезивање односа, делова, разумевање структуре и мотива, увиђање грешака. Синтеза је процес спајања чињеница на основу којих се добија нови појам, знање. Евалуација подразумева процену знања ученика о појавама у природи, на основу одређених критеријума и стандарда.

У настави познавања природе могу се применити следећи типови питања (задатака) графичке садржине:

1. Венови дијаграми;
2. топ листа;
3. мрежа;
4. табела са стрелицама;
5. обична табела и
6. цртеж (Voker, Šmit, 2006).

ПРИМЕНА ВЕНОВИХ ДИЈАГРАМА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Коришћењем Венових дијаграма добијамо увид у учениково знање, разумевање и способност анализе наставних садржаја познавања природе. Ако се у настави инсистира да ученици чешће упоређују два или више предмета, две или више појава, два или више бића и сл. са намером да се уочавају и образлажу сличности и разлике међу њима, онда ће доминирати мисаони процеси ученика, што је од велике важности за разумевање наставних садржаја (Јukić i др., 1998). Венов дијаграм се конструише цртањем два или више геометријска облика (круг, правоугаоник, коцке и сл.), који се пресецају (*схема 1*). Могу се користити и други облици, нпр. цвет, лист и сл., што је нарочито погодно у нижим разредима. Употребом Венових дијаграма у настави познавања природе ученици се подстичу да размишљају на вишем нивоу и да решавају сложеније проблеме. Ученици упоређују чињенице о појмовима, појавама, процесима, трагајући за њиховим заједничким карактеристикама (*пример 1*).

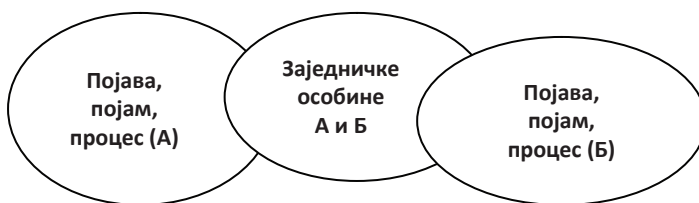


Схема 1. Изглед Веновог дијаграма

Пример 1. Примена Веновог дијаграма у вредновању знања ученика о разликама и сличностима између биљака и животиња

Задатак: У први круг (животиње) упиши три особине карактеристичне само за животиње.

У трећи круг (биљке) упиши три особине карактеристичне само за биљке.

У други круг (заједничке особине) упиши три заједничке особине које имају биљке и животиње.*

* - очекиван учеников одговор

Биљке

Животиње

1. не стварају храну
2. крећу се
3. удишу и издишу ваздух преко отвора на њушци или кљуну

1. саме стварају храну у зеленим листовима
2. приликом дисања стварају кисеоник
3. дишу преко малих отвора којих има највише на листовима

1. чине живу природу
2. жива бића
3. користе за живот ваздух, храну, воду и сунчеву светлост

Заједничке особине

**ПРИМЕНА ТОП ЛИСТЕ У НАСТАВИ
ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

Применом питања „топ листе“ код ученика се подстиче шире, креативније размишљање о одређеној природној појави, појму, процесу. Питање „топ листа“ се састоји у учениковом навођењу десет (може и мање, зависно од узраста ученика) начина, разлога или примера којима се одговара на постављено питање (*пример 2*). Топ листом добијамо увид у учениково знање, разумевање, као и способност за анализу, синтезу и примену стеченог знања из познавања природе.

Пример 2. Примена питања топ листа у вредновању знања ученика о значају воде за живи свет.

| <i>Наведи десет разлога против загађења воде*</i> | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Вода је неопходна за живот. – Здрава вода је природно богатство. – Вода је обновљиви извор енергије. – Вода је нешкодљиви извор енергије. – Вода је потребна да би се одржавала чистоћа у домаћинству, школи... | <ul style="list-style-type: none"> – Важна је због здравља. – Вода кружи у природи. – Жива бића се састоје највише од воде. – Загађена вода изазива болести. – Вода је потребна за одржавање личне хигијене. |

* - Очекиван учеников одговор

ПРИМЕНА ПИТАЊА МРЕЖА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Мрежа је шема помоћу које ученик долази до нових идеја. У мрежу се бележе идеје о одређеној теми, проблему, са циљем да се покаже однос између различитих идеја. Она показује однос средишње идеје и података који је подржавају (*пример 3*). Коришћењем мреже добијамо увид у све елементе Блумове таксономије. Мрежа се може конструисати у различитим облицима. Ученицима се у централно поље (облик) напише централна идеја. У зависности од циља питања може се задати попуњавање свих делова мреже или само неких. У настави познавања природе питања типа мрежа се могу користе и у решавању задатака у којима ученик треба да препозна тачне од нетачних података или да објасни податке из мреже.

Пример 3. Примена питања типа мрежа у вредновању знања ученика о здравој храни

Централна идеја је: „Поврће је извор здравља“.

Одговори на постављена питања, уписивањем одговора у одговарајући круг.

Питања:

*Круи А-Производња; Круи Б-Пијаца; Круи В-Куповина; Круи Г-Чување; Круи Д-Куповање**



ПРИМЕНА ТАБЕЛЕ СА СТРЕЛИЦАМА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Табела са стрелицама служи за вредновање учениковог знања, разумевања, као и његову примену. Помоћу ове врсте питања добијамо увид у знање ученика о односима између сваког дела неке појаве, процеса, поступка, као и редоследу одвијања. Може се користити за дефинисање, објашњавање и сажимање појаве, процеса, као и приказивање узрочно-последичних веза (Poljak, 1985). Да би се применила у настави познавања природе табела са стрелицама мора да испуњава следеће услове:

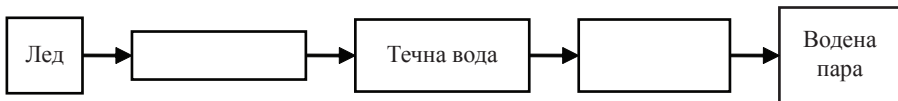
1. у једно поље табеле може да се упише само један део процеса, појаве или поступка,
2. текст у табели мора да буде сажет и прецизан,
3. слике и речи морају да буду тачно представљене и уписане,
4. стрелице морају да показују редослед и везе.

У настави познавања природе могу се користити следећи типови питања табела са стрелицама:

- линеарне табеле са стрелицама (*пример 4*),
- цикличне табеле са стрелицама (*пример 5*).

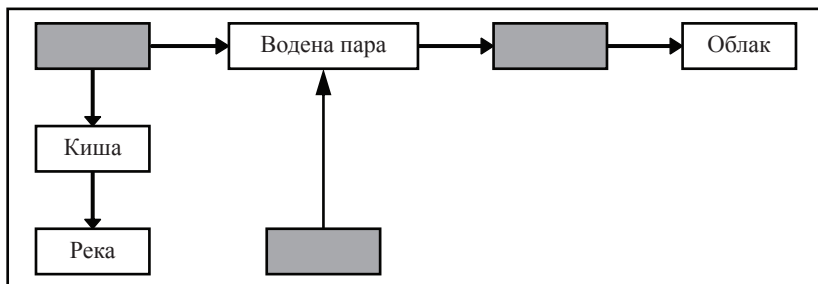
Пример 4. Примена линеарне табеле са стрелицама у вредновању знања ученика о агрегатним стањима воде.

У израза поља упиши начин добијања водене паре из леда.



Пример 5. Примена цикличне табеле са стрелицама у вредновању знања ученика о кружењу воде у природи (Gačanović i sar., 2001).

Помоћу табеле прикажи кружење воде у природи. У осенчена поља упиши природни процес који изазива одговарајуће промене (Gačanović i sar., 2001).



**ПРИМЕНА ОБИЧНЕ ТАБЕЛЕ У НАСТАВИ
ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

Применом обичне табеле у настави познавања природе може се добити увид у учениково знање, разумевање, као и способност анализе и примене стеченог знања. За вредновање знања могу се применити следећи типови „обичних“ табела:

1. са једном колоном (*пример 6*),
2. са две колоне (*пример 7*) и
3. са три и више колона (*пример 8*).

Пример 6. Примена „обичне“ табеле са једном колоном у вредновању знања ученика о растворљивости појединих супстанци у води.

Обоји њавом бојицом њоље иде се налази маџерија која се расџвара у води.

| |
|----------|
| млеко |
| уље |
| со |
| пластика |
| шећер |

Пример 7. Примена обичне табеле са две колоне у вредновању знања ученика о особинама воде.

Поџуни њразна њоља џабеле сџављањем знака + за џачан одџовор, односно – за неџачан.

| ОСОБИНЕ | ВОДА |
|------------|------|
| Без боје | |
| Има боју | |
| Нема мирис | |
| Има мирис | |
| Нема укус | |
| Има укус | |

Пример 8. Примена обичне табеле са више колона у вредновању знања ученика о врсти и начину исхране појединих животиња, као и њиховом значају за човека.

Поџуни њразна њоља уџисивањем одџоварајуће речи.

| ЖИВОТИЊА | домаћа или дивља животиња | биљојед, месојед, сваштојед | корисна/некорисна за човека |
|----------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| лисица | | | |
| кокошка | | | |
| крава | | | |
| зец | | | |
| медвед | | | |

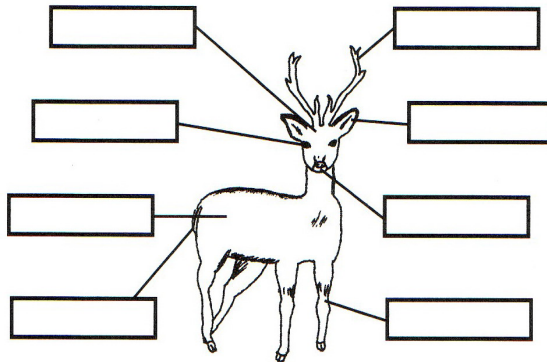
ПРИМЕНА ЦРТЕЖА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Применом питања у виду цртежа добијамо увид у учениково знање и разумевање одређених природних појава, појмова и процеса. Цртежи су нарочито погодни у оним ситуацијама када ученик има проблем да неку појаву, процес, објасни речима. У настави познавања природе цртеж се може употребити на више начина:

- ученици попуњавају (обележавају) цртеже (пример 9),
- ученици праве редослед у цртежу (пример 10),
- на основу цртежа ученици дају одговоре (пример 11),
- помоћу цртежа ученици приказују експерименте, процесе (нпр. кружење воде у природи и сл.) (Verhovski, 1978)

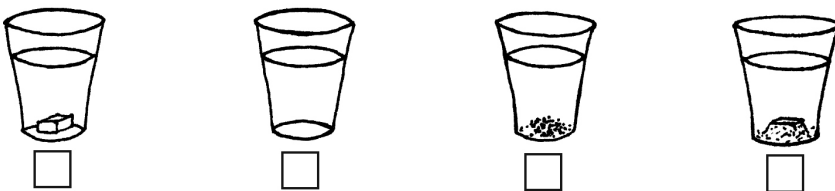
Пример 9. Примена цртежа за вредновање знања ученика, попуњавањем празних поља у цртежу, о познавању делова тела јелена.

Обележи траћу јелена



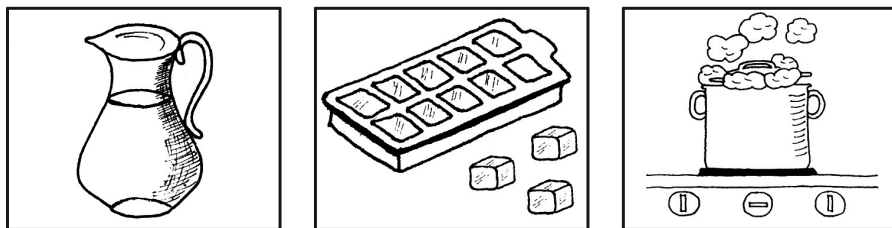
Пример 10. Примена цртежа у вредновању знања ученика, прављењем редоследа операција растварања шећера (Matanović i dr., 2006).

Уписивањем бројева исћод цртежа од 1 до 4 приказиши шок расћиварања шећера у води.



Пример 11. Примена цртежа у вредновању знања ученика, на основу којег закључују о агрегатним стањима воде, као и њиховом настајању.

Посматрајући цртеже одговориће на следећа питања? У којим стањима се налази вода? Како се добија водена пара? Како се добија лед?



У табели (Табела 1) су приказани типови графичких задатака, као и њихова примена у вредновању знања ученика.

Табела 1. Примена различитих типова питања (задатака) графичке садржине у процесу вредновања знања ученика (према: Voker, Šmit, 2006)

| Тип графичког задатка | Знање | Разумевање | Примена | Анализа | Синтеза | Евалуација |
|-----------------------------|-------|------------|---------|---------|---------|------------|
| <i>Венови дијаграми</i> | * | * | | * | | |
| <i>Топ листа</i> | * | * | * | * | * | |
| <i>Мрежа</i> | * | * | * | * | * | * |
| <i>Табела са стрелицама</i> | * | * | * | | | |
| <i>Обична табела</i> | * | * | * | * | | |
| <i>Цртеж</i> | * | * | | | | |

ЗАКЉУЧАК

За остваривање постављених циљева и задатака наставе познавања природе могу се успешно применити следећи типови питања графичке садржине: Венов дијаграм, топ листа, мрежа, табеле са стрелицама (линеарне и цикличне), обичне табеле (са једном или више колона), као и цртежи. Применом раз-

личитих типова питања графичке садржине анализирају се и подстичу различити типови мишљења ученика. Правилним одабиром типа графичког питања (задатка) добија се увид у различите нивое знања (знање, разумевање, примена, анализа, синтеза, евалуација). Графичка провера знања нарочито је корисна при вредновању знања ученика о сложеним природним појавама и процесима. Они подстичу ученике на дубље, шире и креативније размишљање о природним појавама, процесима, свету око себе. Питања графичке садржине у настави познавања природе помажу ученицима да:

- боље разумеју узрочно-последичне везе у природи,
- развију естетске навике, машту,
- развију способност запажања важних момената у природним појавама,
- трансформишу стечена знања у вештине и навике.

Учитељ би требало да буде обазрив у одабиру типа питања графичке садржине. Требало би да води рачуна о узрасту ученика, његовим способностима, као и постављеним циљевима и задацима наставе познавања природе.

ЛИТЕРАТУРА

- Dragić, R. (1973): *Metodika nastave hemije*, Svetlost, Sarajevo.
- Gaćanović, B., Novković, Lj., Trebješanin, B. (2001): *Priroda i društvo za drugi razred osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Halaši, R., Kesler, M. (1976): *Metodika nastave hemije i demonstracioni ogledi*, Beograd, Naučna knjiga.
- Jukić, S., Lazarević, Ž., Vučković, V. (1998): *Didaktika*, Učiteljski fakultet u Jagodini, Jagodina.
- Ketrin, V., Šmit, E.(2006): *Pametni zadaci*, Kreativni centar, Beograd.
- Matanović, V., Vlahović, B., Joksimović, S., Đurđević, M. (2006): *Priroda i društvo*, udžbenik za 3. razred osnovne škole, Eduka, Beograd.
- Poljak, V. (1991): *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
- Trebješanin, B., Novković, Lj. (2005): *Priroda i društvo*, udžbenik za treći razred osnovne škole, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Verhovski, V. N.(1978): *Tehnike i metodika hemijskog eksperimenta u školi*, knjiga prva, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
- Žderić, M., Stojanović, S.(1998): *Poznavanje prirode u nastavnoj teoriji i praksi*, Zmaj, Novi Sad,.
-

Summary: The paper offers the analysis and suggestions for different types of graph questions that aim to evaluate students' knowledge of Nature Study. The analysis includes different types of graph questions applied in an active Nature Study class, such as Venn diagram, „top list“, „grid“, arrow tables (linear and cyclic), common tables (with one or more columns), as well as drawings.

The use of each question type has been analyzed at various stages of knowledge (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation). Additionally, each question type has been illustrated by appropriate examples. When used in a Nature Study class, graph questions motivate students to think deeper, wider, and in a more creative way. Students are being trained to make graph analyses of knowledge, to develop the ability to interpret pictures, graphs, schemes, and like symbols correctly.

Key words: knowledge evaluation, graph questions, Nature Study class.

ДР НАДА ТОДОРОВ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 37.018.1:028-053.5(047.31)

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.105-116

ЗНАЧАЈ ПОРОДИЦЕ ЗА КВАЛИТЕТ ЧИТАЊА КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Моја пашња, бол и шуја
У тој малој књижи стоје,
Ошвориш ли књију ову
Ошворићеш срце моје.
(Хајнрих Хајне)*

Резиме: У периоду транзиције породица све више губи обележје патријархалног и постаје права нуклеарна породица. Њен утицај на читање деце је евидентан у свим временима. Данас не постоје прецизни показатељи о том утицају, посебно на млађи школски узраст.

Читање у овом школском периоду је изузетно значајно, јер успешно читање (брзина, акцентуација, дикција) јесте једно од основних фактора постигнућа у настави. Критичко читање (читање са разумевањем) такође је незаобилазан фактор напретка у настави.

Да би се утврдио утицај породице на читање деце млађег школског узраста, извршено је истраживање путем упитника, на узорку од 400 родитеља (200 из сеоске и 200 из градске средине) чија деца похађају наставу од I до IV разреда. Одговоре је давао један од родитеља. Основна хипотеза истраживања је била: више од 70% родитеља прати читање деце у првом разреду. Потхипотезе су:

1. Процент утицаја родитеља смањује се до четвртог разреда (по 10%).
2. Оцене нису у уској корелацији са утицајем родитеља.
3. Родитељима је важнија оцена од читања деце.
4. Многи родитељи не знају колико им деца и шта читају.
5. Родитељи у селу више брину о читању деце него родитељи у граду.

Корелација између утицаја породице и постигнућа у читању је истражена у предмету Српски језик од I до IV разреда.

Подаци су обрађени дескриптивном методом, процентуалним показатељима, хи квадратом и фактором корелације.

Кључне речи: читање, ученици, млађи школски узраст, родитељи, породица, школа.

Значајан корак у животу сваког детета представља читање. Оно је у почетку извор задовољства, а касније и потреба. Књигом се продире у биће језика, науке и света.

Фундаменталну основу за читање и критичко читање ученици стичу у нижим разредима основне школе (од 7 до 12. године, од I до IV разреда), када, по Пијажеу, пролазе кроз две фазе развоја: почетну кооперацију – од седме до осме године, и процес кодификације од десете до дванаесте године, који битно обележавају њихов когнитивни, афективни и емоционални развој. У овом периоду и породица утиче на читање деце.

Пошто је литература о утицају породице на читање ученика оскудна, приступило се истраживању, са основном *хипотезом* да родитељи показују највеће интересовање за читање деце у првом разреду, а да се ниво смањује (10%) у односу на сваку годину. Потхипотезе истраживања су биле: 1. интересовања родитеља су више усмерена на оцене него на добро читање, 2. постоје разлике између сеоске и градске средине, 3. у сеоској средини се поклања већа пажња читању него у градској.

Циљеви истраживања: комплексније сагледавање утицаја породице на читање ученика.

Задачи истраживања: уочавање односа родитеља према читању.

Инструмент истраживања: упитник за родитеље са општим подацима, тринаест питања и оценом из читања.

Општи подаци су обухватили информације:

1. број чланова породице,
2. стручну спрему родитеља,
3. запосленост родитеља,
4. однос између домицилног и досељеног становништва,
5. године старости родитеља.

Време – крај марта 2005. године.

Узорак истраживања – 200 родитеља од I до IV разреда из сеоске и 200 родитеља из градске средине (по 50 из сваког разреда). Одељења су бирања методом случајног узорка.

Места истраживања:

1. Основна школа „Ђура Јакшић“ из села Чуруг, које иако има око десетак хиљада становника, има типичне особине сеоске средине. Удаљено је од Новог Сада четрдесет километара.

2. Основна школа „Жарко Зрењанин“ налази се у Новом Саду и једна је од највећих у овом делу града.

По условима рада обе школе су сличне.

Индикатори резултата – Подаци су обрађени помоћу процента, хи квадрат, коефицијента контингенције, Kruskal-Wallis тестом и Медијана тестом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Подаци о породици

1.1. Број чланова домаћинства

Једна од потхипотеза рада била је да у граду егзистирају типичне нуклеарне породице, коју сачињавају родитељи и деца, а у сеоској средини је доминантан утицај патријархалне породице са већим бројем чланова домаћинства. Ова *ипотеза није и доказана*. У градској средини, 4% чине породица које живе у широј заједници а у сеоској је тај проценат нешто виши 7%. Према тим обележјима, део услова за образовање и васпитање деце у обе средине приближно је исти.

1.2. Квалификациона структура

Степен образовања родитеља показује разлике међу срединама.

Изразите разлике у образовању родитеља постоје у високој стручној спреми. У Чуругу високо образовање има 3,5% очева и 1,7% мајки, а у градској средини је проценат већи код оба родитеља.

Занимљиво је да у обе средине нема много родитеља са *вишим* образовањем.

Занемарљиве су разлике међу срединама у *средњем* образовању, јер приближан број родитеља има овакво образовање (између 25 и 27%).

Разлике између сеоске и градске средине су изразите и у основном образовању. У селу је оно знатно веће.

1.3. Домицилно и досељено становништво

На просторима бивше Југославије дошло је до већих миграција. Мигрантске породице често имају специфичне проблеме условљене социјалним и економским факторима.

Социјална карта породице, адаптациони фактори у новој средини, запосленост родитеља и транзиционе промене сигурно остављају трагове у породичном животу. Међу испитаницима у сеоској средини је већи број породица са досељеним становништвом.

1.4. Запосленост родитеља

Као и у већини земаља у транзицији, и у Србији многи људи немају стабилан посао.

Подаци указују да су разлике између запослености очева у две средине много веће у односу на запосленост мајки. Запосленост мајки у граду је виша скоро 50% у односу на сеоску средину.

1.5. Старосна структура

У погледу старосне структуре нема већих разлика. Посматрано у целини просек година указује на померање граница рађања. Просек година очева првог разре-

да је 37,5, а мајки 34,7 година. Најмлађи отац има 29 година, а најстарији 59 година. Просек година очева ученика другог разреда је 33,6, мајки 32,4. Просек очева ученика трећег разреда је 39,7, а мајки 36,8. Просек старости очева у четвртном разреду је 43,7, а мајки 38,9. У четвртном разреду просек очева 43,2, а мајки 39,7.

2. Одговори родитеља

2.1. Да ли погсїичеїе ваше геїе да редовно чїїа?

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | укупно | |
|------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| ДА – Чуруг | 48 | | 48 | | 47 | | 48 | | 191 | 95,5% |
| Нови Сад | 48 | | 50 | | 47 | | 46 | | 191 | 95,5% |
| НЕ – Чуруг | 2 | | 2 | | 3 | | 2 | | 9 | 4,5% |
| Нови Сад | 2 | | - | | 3 | | 4 | | 9 | 4,5% |

Разлике у одговорима родитеља из ове две средине на питања из упитника провераване су χ^2 тестом разликама пропорција.

Вредност χ^2 теста је 0 на овом питању, што значи да не постоји разлика између очекиваних и опажених фреквенција. Може се закључити да се родитељи из ове две средине не разликују, по одговору на ово питање.

Вредност стандардне погрешке пропорције је 0,021, разлика пропорција је 0 и $t = 0$. Може се закључити да не постоји статистички значајна разлика, на нивоу поузданости од 5%.

2.2. На који начин їа погсїичеїе?

Мотивација за читање је предуслов успешног рада. Родитељи сигурно користе разне облике подстицања што одговорима и потврђују. Ово је било питање отвореног типа, а одговори су веома различити.

Чуруї

Родитељи истичу различите начине за мотивацију деце за читање. Они наводе да им саветују да читају бајке, купују им дечје часописе, играју се са њима и разговарају о прочитаном тексту, поклањају књиге, бирају занимљиве текстове, разговарају. Један део родитеља није одговорио. Издвајамо најзанимљивије појединачне одговоре.

I разред Зайочињем чїїање некої инїтересанїної їексїа и осїављам јој да заврши.

Тако шїїо му редовно сваки дан задам шїїо мора да їрочиїа.

II Похвалама да је све бољи, їољуйцем, наїрадом – да їїра комїјуїер. Сїалним оїоменама и їодсјећањем на лекїїуре и школске књїе.

- III *Ојомињем.
Подстицхем, али дехе одбија сарагњу.*
- IV *Форсирам ја и слушаам како чииа.
Па оишриликe: колико књиа ирочишааи, шoлико вредии.*

Очигледно је да неки родитељи присилу сматрају подстицајем. Слично одговарају и родитељи из Новог Сада.

Нови Сад

Родитељи у Новом Саду помињу као подстицај за читање: куповину књига, стрипова, часописа, читање заједно, читање лепих прича, читање спортских вести из новина. Одговори су потпунији у односу на сеоску средину, али су методе подстицања у селу разноврсније.

- I разред *Ако је иoишребно, уз иришисак.
Чишањем обавезној ирадива и чишања иo избору.*
- II *Дехе ће редовно чишаати, ако родитељи чишају.*

Родитељи наводе да својим личним примером, куповином књига, часописа, препричавањем краћих делова текстова, награђивањем, а најчешће разговором подстичу децу на читање.

- III *Указујући му на важности чишања као основе свих сазнања.
Говорећи му многе занимљиве ствари које може наћи у књиама.*
- IV *Редован одлазак у књижару, куйовина књиа, коришћење иншернеиа,
разговор о иншерсаниним шемама из часописа.
Ако је иoишребно и уз иришисак.*

У односу на претходне разреде овде има новина. Више од 20% родитеља не наводи одговор, што је слично као у сеоској средини. То делимично потврђује хипотезу да родитељи мање прате читање како деца одрастају.

2.3. *Пружате ли иомоћ вашем дехеиу у савлађивању брзој чишања и чишања с разумевањем?*

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| ДА – Чуруг | 47 | | 46 | | 42 | | 43 | | 178 | 89,0% |
| Нови Сад | 40 | | 45 | | 40 | | 37 | | 162 | 81,0% |
| НЕ – Чуруг | 3 | | 4 | | 8 | | 7 | | 22 | 11,0% |
| Нови Сад | 10 | | 5 | | 10 | | 13 | | 38 | 19,0% |

Вредност χ^2 теста је 4,412. Граничне вредности за један степен слободне је $p=0,05-3,84$ и $p=0,01-6,63$. Као што се види статистички значајна разлика постоји само на нивоу поузданости од 5% у одговорима родитеља на ово питање из Новог Сада и Чуруга.

Стандардна погрешка пропорције је 0,0355, разлика пропорција је 0,08 и $t = 2,2535$. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости од 5%.

2.4. Да ли ваше деце чита гласно њед вама?

Гласно читање је веома значајно. То каже и јунак романа Daniela Pennaka: „Изговорене речи почињале су да постоје и ван мене, имале су заиста свој живот“.¹

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | укупно | |
|----------------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Понекад Чуруг | 11 | | 20 | | 29 | | 30 | | 90 | 45,0% |
| Нови Сад | 16 | | 30 | | 36 | | 35 | | 117 | 58,5% |
| Често Чуруг | 41 | | 31 | | 23 | | 11 | | 106 | 53,0% |
| Нови Сад | 34 | | 16 | | 12 | | 15 | | 77 | 38,5% |
| Никад Чуруг | 0 | | 1 | | 2 | | 1 | | 4 | 2,0% |
| Нови Сад | 0 | | 4 | | 2 | | 0 | | 6 | 3,0% |

Вредност χ^2 теста је 7,65. Граничне вредности за два степена слободне су $p=0,05-5,99$ и $p=0,01-9,21$. На нижој разини значајности од 5% се може одбацити „нул-хипотеза“, постоји статистички значајна разлика у одговорима родитеља на ово питање. На вишем нивоу значајности, од 1%, прихвата се „нул-хипотеза“.

2.5. Да ли је ваше деце у њоследњих месеца дана гласно читало неки њекст њед вама?

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|-----------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Да Чуруг | 50 | | 42 | | 41 | | 49 | | 182 | 91,0% |
| Нови Сад | 47 | | 48 | | 49 | | 43 | | 187 | 93,5 |
| Не Чуруг | - | | 8 | | 9 | | 1 | | 18 | 9,0% |
| Нови Сад | 3 | | 2 | | 1 | | 7 | | 13 | 6,5% |

1 D. Pennak, Comme au roman, Galimard, Paris, f.28.

Вредност χ^2 теста је 9,1243. Граничне вредности за један степен слободне су $p=0,05-3,84$ и $p=0,01-6,63$. Пошто је вредност добијеног χ^2 већа од граничних вредности на оба нивоа поузданости, одбацује се „нул-хипотеза“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање родитеља из ове две средине.

2.6. Колико сати ваше деце чита дневно?

Занимљиво је питање колико родитељи прате читање деце током дана и зато је дато питање отвореног типа. Родитељима је остављена могућност да упишу сате које деца проведу у читању *обавезној градиву* и *слободном избору*.

У *првом* разреду приближан број ученика из обе средине чита један сат обавезно градиво. Разлика је у слободном избору, јер деца у селу дуже читају (око један сат дневно).

У *другом* разреду је читању посвећено исто времена као и у првом, али у селу већи број ученика чита дела по слободном избору.

У *трећем* разреду су и даље присутне разлике. Већи број ученика из сеоске средине чита обавезно градиво више од једног сата, а у градској један. Што се тиче слободног избора ту су приближно исти: више од половине ученика чита један сат.

У *четвртном* разреду се запажају знатније промене у обе средине. Исти број ученика из обе средине (32) чита обавезно градиво више од једног сата, што се може повезати са трансфером учења. Повећава се и време за читање текстова по сопственом избору.

2.7. Куијујете ли деци књиге за читање?

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | укупно | |
|------------------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Често – Чуруг | 13 | | 7 | | 12 | | 11 | | 43 | 21,5% |
| Нови Сад | 30 | | 18 | | 19 | | 21 | | 88 | 44,0% |
| Понекад – Чуруг | 30 | | 36 | | 35 | | 35 | | 136 | 68,0% |
| Нови Сад | 20 | | 29 | | 25 | | 27 | | 101 | 50,5% |
| Никад – Чуруг | 7 | | 7 | | 3 | | 4 | | 21 | 10,5% |
| Нови Сад | - | | 3 | | 6 | | 2 | | 11 | 5,5% |

Вредност χ^2 теста је 7,65. Граничне вредности за два степена слободне су $p=0,05-5,99$ и $p=0,01-9,21$. На нижој разини значајности од 5% се може одбацити „нул-хипотеза“, постоји статистички значајна разлика у одговорима родитеља на ово питање. На вишем нивоу значајности, од 1%, се прихвата „нул-хипотеза“.

2.8. Чииа ли ваше деџе књиџе из библиотеке?

Библиотека представља незаменљив сегмент наставе. Родитељи могу мно-го да учине у ефикасном прихватању библиотеке као центра одређених догађања.

Разлике између средине су и овде евидентне.

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Да – Чуруг | 33 | | 32 | | 31 | | 30 | | 129 | 64,5% |
| Нови Сад | 27 | | 36 | | 40 | | 49 | | 152 | 76,0% |
| НЕ – Чуруг | 14 | | 18 | | 19 | | 20 | | 71 | 35,5% |
| Нови Сад | 23 | | 14 | | 10 | | 1 | | 48 | 24,0% |

Вредност χ^2 је 48,48. Граничне вредности за један степен слободe су $p=0,05-3,84$ и $p=0,01-6,63$. Пошто је вредност добијеног χ^2 већа од граничних вредности на оба нивоа поузданости, одбацује се „нул-хипотеза“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима на ово питање родитеља из ове две средине.

Стандардна погрешка пропорције је 0,0453, разлика пропорција је 0,115 и $t = 2,5386$. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости од 5%.

2.9. Чииа ли ваше деџе неки деџи часоџис?

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Да – Чуруг | 25 | | 19 | | 19 | | 29 | | 87 | 43,5% |
| Нови Сад | 41 | | 36 | | 33 | | 46 | | 156 | 78,0% |
| НЕ – Чуруг | 25 | | 31 | | 31 | | 26 | | 113 | 56,5% |
| Нови Сад | 9 | | 14 | | 17 | | 4 | | 44 | 12,0% |

Вредност χ^2 је 6,25. Граничне вредности за један степен слободe су $p=0,05-3,84$ и $p=0,01-6,63$. Статистички значајна разлика у одговорима родитеља на ово питање, из ове две средине постоји само на нивоу поузданости од 5%.

Стандардна погрешка пропорције је 0,0457, разлика пропорција је 0,345 и $t = 7,5492$. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости од 5%.

2.10. Чија ли ваше дете књије ван обавезне лекције?

Књига је агенс мовенс и зато је неопходно да дете проналази изворе задовољства и у књигама ван обавезне наставе.

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Да – Чуруг | 41 | | 38 | | 38 | | 37 | | 155 | 77,5% |
| Нови Сад | 46 | | 39 | | 45 | | 45 | | 175 | 87,5% |
| Не – Чуруг | 9 | | 12 | | 11 | | 13 | | 45 | 22,5% |
| Нови Сад | 4 | | 11 | | 5 | | 5 | | 25 | 12,5% |

Вредност χ^2 је 5,79. Граничне вредности за један степен слободe су $p=0,05-3,84$ и $p=0,01-6,63$. Статистички значајна разлика у одговорима родитеља на ово питање, из ове две средине постоји само на нивоу поузданости од 5%

Стандардна погрешка пропорције је 0,0377, разлика пропорција је 0,345 и $t = 2,6525$. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости од 5%.

2.11. Има ли ваше дете омиљеног писца?

Литерарно дело је уметничко обликовање света које неограничено подстиче децу машту. Омиљени писац постаје путоказ ка откривању вредности других књижевних дела.

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|-----------------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|-------|
| Познато ми је Чуруг | 20 | | 29 | | 31 | | 25 | | 105 | 77,5% |
| Нови Сад | 31 | | 48 | | 22 | | 25 | | 126 | 87,5% |
| Није ми познато Чуруг | 9 | | 12 | | 11 | | 13 | | 45 | 23,5% |
| Нови Сад | 4 | | 11 | | 5 | | 5 | | 25 | 12,5% |

Вредност χ^2 је 6,863. Граничне вредности за један степен слободe су $p=0,05-3,84$ и $p=0,01-6,63$. Статистички значајна разлика у одговорима родитеља на ово питање, из ове две средине, постоји на оба нивоа поузданости.

Стандардна погрешка пропорције је 0,0481, разлика пропорција је 0,134 и $t = 2,7859$. Разлика је статистички значајна на нивоу поузданости од 5%.

2.12. Знaйe ли кaкo вaшe дeтe нaпрeдуje у рaзумeвaњу oнoгa шкoлoгo прoчитaнa?
Резултaти пoкaзују дa нeмa вeликoх рaзликa измeђу сeoскe и грaдскe срeдинe.

| | I разред | | II разред | | III разред | | IV разред | | Укупно | |
|------------|----------|--|-----------|--|------------|--|-----------|--|--------|------|
| Да – Чуруг | 46 | | 48 | | 45 | | 41 | | 182 | 91 % |
| Нови Сад | 47 | | 46 | | 43 | | 50 | | 186 | 93% |
| Не – Чуруг | 4 | | 2 | | 5 | | 9 | | 18 | 9% |
| Нови Сад | 3 | | 4 | | 7 | | 0 | | 14 | 7 % |

Вредност χ^2 је 0,306. Граничне вредности за један степен слободe су $p=0,05$ -3,84 и $p=0,01$ - 6,63. Нe пoстojи стaтистички знaчajнa рaзликa у oдгoвoримa рoдитeљa нa oвo питaњe, из oвe двe срeдинe нa oбa нивoу пoуздaнoсти.

Стaндaрднa пoгрeшкa прoпoрциje је 0,0271, рaзликa прoпoрциjа је 0,02 и $t = 0,738$. Рaзликa ниjе стaтистички знaчajнa нa нивoу пoуздaнoсти oд 5%.

2.13. Пoмaжe ли дeтeтe у oбјaшњaвaњу нeпoзнaтих рeчи?

Сви рoдитeљи су дaли пoтврдaн oдгoвoр.

3.1 Успех ученика из читања

Ученици првог разреда се описно оцењују.

Од другог до четвртог разреда у сеоској средини проценат одличних оцена је 50,6, а у граду 63,3. Врло добрих је у селу 26,6, а у граду 32,6 %. Добар успех у селу има 18,0, а у граду 4% ученика. У граду нема недовољних оцена, а у селу он износи 4,1%.

ЗАКЉУЧАК

Утицај појединих фактора на ставове родитеља о читању и школском успеху деце проверавано је коефицијентом контингенције С. Коефицијенти су дати у следећој табели:

| | Школски успех | | | Ставови родитеља | | |
|---|---------------|----------|----------------|------------------|----------|----------------|
| | С | χ^2 | Степен слободe | С | χ^2 | Степен слободe |
| A | 0,386 | 103,361 | 16 | 0,371 | 94,082 | 40 |
| B | 0,355 | 85,999 | 16 | 0,346 | 81,318 | 40 |
| C | 0,24 | 36,425 | 16 | 0,282 | 51,368 | 40 |
| D | 0,323 | 15,360 | 16 | 0,323 | 69,569 | 40 |
| E | 0,158 | 15,291 | 12 | 0,315 | 65,730 | 30 |
| F | 0,183 | 20,779 | 8 | 0,252 | 40,441 | 20 |
| G | 0,179 | 19,683 | 8 | 0,168 | 17,390 | 20 |
| H | 0,12 | 8,731 | 8 | 0,178 | 19,564 | 20 |

Објашњење независних варијабли:

- А – занимање оца
- В – занимање мајке
- С – године оца
- Д – године мајке
- Е – запослен отац
- Ф – запослена мајка
- Г – досељен из других крајева – отац
- Н – досељена из других крајева – мајка.

Као што се из табеле види статистички су значајне следеће повезаности:

- а. А са оценама ученика
- б. В са оценама ученика
- в. С са оценама ученика
- г. Ф са оценама ученика на нивоу поузданости од 5%
- д. Г са оценама ученика на нивоу поузданости од 5%
- ђ. Ф са одговорима родитеља на упитник
- е. Е са одговорима родитеља на упитник
- ж. А са ставовима родитеља о читању
- з. В са ставовима родитеља о читању
- и. Д са ставовима родитеља према читању деце.

Не постоји статистички значајна повезаност:

- ј. Д са оценама ученика
- к. Е са оценама ученика
- л. Ф са оценама ученика на нивоу поузданости од 1%.
- љ. Г са оценама ученика на нивоу поузданости од 1%.
- м. Н са оценама ученика.
- н. Н са одговорима родитеља на упитник
- њ. Г са одговорима родитеља на упитник
- о. С са ставовима родитеља према читању.

Резултати показују да *хипотеза* о опадању интересовања породице према читању сваке године у просеку за 10% *није потврђена*.

Родитељи у градској средини свеобухватније приступају питању читања

Потхипотеза да родитељи у сеоској средини поклањају већу пажњу читању није потврђена.

Разликују ли се ове две средине по ставовима о читању и школском успеху деце, проверавано је Медијана тестом и Kruskal-Wallis тестом. Резултати су следећи:

А. Школски успех деце

Kruskal-Wallis тест

$\chi^2=8,256$ Степен слободе 1

Б. Ставови родитеља према читању

Kruskal-Wallis тест

 $\chi^2=3,542$ Степен слободе 1

Медијана тест

Медијана је 10

 $\chi^2=1,763$ Степен слободе 1

Добијени резултати показују да се ове две средине разликују у погледу школског успеха деце, али не и у погледу ставова родитеља према читању деце.

ЛИТЕРАТУРА

- Burke Walch, Kate (2003): *Stvaranje sredine za učenje usmerene na dete*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Čokorilo, Radovan (1990): *Porodični odgoj i vrijednosne orijentacije učenika*, Sarajevo: IKTP „Sarajevo“.
- Mladenović, Marko (1995): *Osnovi sociologije porodice*, Beograd: IP „Zavet“.
- Pennak, Daniel (1992): *Comme au roman*, Paris: Galimard.
-

Summary: The transition period has brought changes in characteristics of a family; losing its patriarchal characteristics it turned into a nuclear family. The evidence that family influenced children reading can be traced in all times. However, today we have no precise indicators about this influence, especially when this young age of school children is concerned. At this point of schooling, reading is extremely important because successful reading (fluency, accents, and diction) represents one of the most important school achievements. Critical reading (reading with understanding) is an important element of school success in general.

A research has been carried out in order to examine the family influence onto reading of children in lower grades of elementary school. The research used a questionnaire and included the sample of 400 parents (200 from country and 200 from urban areas) whose children attend 1st - 4th grade of elementary school. Answers were given by one of the parents.

The basic hypothesis was: more than 70% of parents monitor reading of children attending the first grade.

Sub hypotheses were as follows:

1. Percentage of parents' influence decreases towards the fourth grade (by 10%).
2. There is no close correlation between achievement scores and parents' influence.
3. Parents find that marks are more important than actual reading achievements.
4. Many parents do not know how much and what children read.
5. Country parents pay more attention to children reading than urban parents.

The correlation between family influence and reading achievements has been examined in Serbian Language and Literature classes, grades 1 – 4.

The method of description, percentage, hi square, and correlation factor have been used in processing of the results.

Key words: reading, students, lower grade students age, parents, family, school.

ЉИЉАНА СУБОТИЋ

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::811.112.2

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.117-124

СЛУШАЊЕ И РАЗУМЕВАЊЕ СЛУШАЊЕМ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Рад представља покушај сагледавања проблематике развијања вештине слушања и разумевања слушањем у настави немачког језика у основним школама у Западнобачком округу. Резултати истраживања показују како наставници немачког језика одговарају захтевима наставног програма који се односе на развијање ове вештине у датим околностима (техничка опремљеност, уџбеници које користе, постојећи звучни материјал и понуђени задаци). На основу увида у околности, присуства часу и прикупљених и систематизованих мишљења наставника немачког језика општи утисак је да се развијању ове вештине не посвећује подједнака пажња као осталим језичким вештинама (читање, говор, писање), али да је степен овладавања вештином разумевања слушањем ипак задовољавајући у постојећим условима, те да би слушни капацитет ученика био још бољи ако би се отклонили недостаци у уџбеницима и ако би се кабинети за страни језик технички савременије опремили.

Кључне речи: вештина, слушање, разумевање, текст, задаци, вежбе, вредновање.

Увод

Разумевање слушањем је активан и сложен процес у којем ученик мора активирати не само своје језичко знање него и опште знање, знање о предмету о којем се говори, о говорнику, као и о околностима у којима говорник изриче поруку. Способност разумевања слушањем има у настави страног језика изузетно важну улогу, јер је то способност која је не само формално прва у редоследу стицања већ и основни и нераздвојни део говора.

Разумевање слушањем је дуго било запостављена вештина у области методике наставе немачког језика и врло мало се систематски вежбало развијање ове вештине иако је она неизоставни саставни елеменат наставе немачког језика као и остале три основне вештине (читање, говор и писање), тим пре што се сма-

тра да од укупног времена које човек проводи у будном стању, 45% отпада на слушање.

Чињеница да и матерњи језик усвајамо тако што најпре слушамо и разумемо оно што чујемо, па затим почнемо да говоримо, навела је глотодидактичаре на закључак да је управо слушање језичка вештина којом треба започети учење страног језика (Maier, 1991).

Према неким би чак ученици у почетку учења страног језика требало само да слушају, а сами ништа не говоре све док не достигну висок степен разумевања слушањем, при чему је веома важно да слушни модели буду квалитетни, јер ученици у раном узрасту имају изузетну способност имитирања. Осим тога било би сврсисходно слушање повезати с извођењем различитих активности што се увелико потврдило и применом успешне TPR (total physical response) методе за овај узраст (Bleyhl, 2000). Слушајући и изводећи активности кретања, показивања и цртања, ученици мотивисано слушају, јер слушање од њих захтева кретање које је једна од њихових основних потреба у овом узрасту.

РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ РАЗУМЕВАЊА СЛУШАЊЕМ

Не тако давно дидактичари страног језика заступали су тезу да се четири основне језичке вештине изграђују одвојено једна од друге: слушање, говор, читање и тек онда писање. У аудиолингвалним и аудиовизуелним наставним материјалима биле су предвиђене фазе у којима се недељама страни језик радио само аудитивно и визуелно.

Данас се уместо тога говори о интеграцији ових вештина и да се разумевање слушањем никада не ради изоловано, него повезано са осталим вештинама баш као у стварној комуникацији.

Циљ разумевања слушањем је ефикасна припрема ученика на језичко савладавање реалних ситуација како рецептивно (у улози слушаоца) тако и продуктивно (у улози онога који даје одговор). Од ученика се дакле очекује да у интерперсоналној комуникацији успешно преузима улогу и слушаоца и говорника (Dahlhaus, 1994). Не ради се, наравно, само о интеграцији слушања и говора, него и другим смисленим варијантама као што су слушање и читање, слушање и писање и обрнуто. Интегрисање ових вештина постиже се низом разноврсних вежби.

У најчешће опште циљеве слушања у настави страног језика спадају:

- усвајање изговора, реченичне мелодије, нових речи и структура;
- утврђивање обрађених појмова;
- увежбавање комуникације на страном језику;
- развијање вештине слушања ради побољшања концентрације и памћења.

При разумевању слушањем тонског снимка неке реалне ситуације (чак и на нама непознатом језику) помажу нам нејезички елементи (звук, музика), предзнање (познавање земаља и обичаја) као и одређено очекивање од слушања. У доживљеној

реалној ситуацији разумевање слушањем нам уз то олакшавају још и визуелни елементи (гестика и мимика), јер се у природној комуникацији очекује да онај који слуша понешто и сам закључи (Karbe/Pierpho, 2000). На часу се, међутим, ради са касетама или CD-ом, па ова визуелна помоћ отпада. Зато текстови предвиђени за слушање морају да буду у складу са предзнањем ученика, што значи да не сме бити превише непознатог вокабулара, а поготово не много непознатих конструкција.

При понављању од ученика треба тражити да што верније имитирају спикера; посебну пажњу треба посветити интонацији реченица. Ученике при томе треба исправљати, јер у почетном стадију ученици и не примећују да су рекли нешто другачије него спикер. Различит изговор појединих гласова, сличних гласовима матерњег језика, ученик често не примећује ни после неколико година учења, већ их прилагођава гласовном систему матерњег језика (Sarter, 1996). Кад се развију неправилне навике изговора страних гласова, тешко их је исправити. Због тога је разумевање слушањем у настави језика теже него у стварности.

Све то указује на сложеност процеса слушања и тежак задатак који се поставља пред ученика и пред наставника. Наставник најчешће пре почетка слушања даје задатак који ће ученици моћи да изврше само слушајући. Знајући шта је сврха, слушање ће бити квалитетније, ученици ће се усредсредити на оно што је битно, на разлог слушања.

У процесу развијања вештине слушања често се говори о три фазе у којима се оно одвија. Од практичне помоћи приликом планирања часа, а у вези са конкретним радом са текстовима који су предвиђени за развијање вештине слушног разумевања, разликујемо и следеће три групе задатака:

- а) задаци који се раде **пре** слушања текста (I фаза);
- б) задаци који се раде **за време** слушања текста (II фаза);
- в) и задаци који се раде **после** слушања текста (III фаза).

Пракса је показала да методички акценат треба ставити управо на задатке пре првог слушања, који имају за циљ навођење на тему, побуђивање занимања ученика за слушање, активирање предзнања.

- а) Задаци који могу да се раде пре првог слушања текста:
 - разговор у вези с темом да би се подстакла заинтересованост за садржај текста;
 - решавање задатака са (тачно/нетачно) како би се за време слушања проверила решења;
 - вежбе придруживања (слика–текст, слика–слика, текст–текст);
 - одређивање тачног редоследа (слика, текстова, пасуса);
 - допуњавање текста изостављеним речима како би се решења проверила слушањем.

Другу фазу чини слушање, при чему се ученици концентришу на постављени задатак.

б) Задаци који могу да се раде за време слушања текста:

Ако је циљ интензивно слушање

- записивање појединих информација (имена, места, бројеви), испуњавање табела;
- попуњавање текста с празнинама;
- одговарање на глобална W-питања (Ко? Где? Када?);
- извођење радњи које се помињу у тексту;
- уцртавање смера у плану града / географској карти;
- одређивање тачног редоследа.

Ако је циљ екстензивно слушање

- вежбе вишеструког избора;
- тачно – погрешно;
- да – не;
- уношење информација у табеле.

Важно је да све ове активности буду интересантне и једноставне.

Трећу фазу чине активности након слушања које имају за циљ проверу разумевања одслушаног садржаја.

в) Задаци који могу да се раде после слушања су:

- вежбе придруживања (текст–текст, слика–слика, слика–текст);
- тачно – погрешно;
- да – не (кратки текстови за слушање);
- питања уз текст: растер са 6 W-питања;
- одређивање тачног редоследа (речи, наслови, слике);
- испуњавање табела.

Уколико ученици не реше задатак постављен после првог слушања, наставник ће пустити да се материјал још једном послуша, с тим што ће пре другог слушања усмерити пажњу ученика на оне елементе које су погрешно интерпретирали.

Ефикасност разумевања слушањем зависи од квалитета снимка, акустичких услова, примерености садржаја језичком нивоу ученика и од тога колико су им садржаји које слушају блиски и занимљиви.

Дечје песме (бројалице и рецитације) показале су се као корисне за развијање ове вештине, јер подразумевају много понављања која су деца привлачна. Слушање песмица може бити праћено цртањем и мимиком. Деца се помоћу њих навицавају на репродукцију дужих реченица и правилну интонацију.

Игра, као омиљена дечја активност, која се користи у настави страног језика у основној школи, захтева пажљиво слушање и такође је корисна за развијање вештине слушања, јер игра је сама по себи занимљива и да би се играли ученици ће сигурно мотивисано слушати. Како већина дечјих прича обилује понављањем одређених речи и структура, слушање прича је такође погодно за развијање ове вештине. Цртежи, слике, лутке и играчке су у том смислу велика

помоћ као визуелни пропратни материјал. И цртани филмови на видео касетама су исто тако веома интересантан материјал. При вредновању ове комплексне вештине треба разликовати бар три следеће компоненте:

1. степен оспособљености ученика за уочавање и распознавање интонационих структура;
2. степен оспособљености ученика за уочавање и распознавање фонема;
3. степен оспособљености ученика за памћење акустичких утисака и разумевање већих целина (изградња слушног капацитета).

Све три компоненте су битне и треба их редовно вредновати како би се знало чему у будућем раду треба посветити највише пажње. Приликом проверавања вештине разумевања слушањем, време за решавање сваког задатка мора бити ограничено, али не сме да буде ни сувише кратко ни сувише дуго (Solmecke, 1993). Корисно је повремено снимати ученике и тако контролисати напредак и успех.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је развијање вештине слушања и разумевања слушањем у настави немачког језика у основној школи и искуства наставника. Намера је била да се, с обзиром на изузетну важност ове вештине, сложеност процеса слушања и тежак задатак који се поставља пред наставника и ученика, дође до сазнања колико пажње се посвећује овој језичкој вештини у настави немачког језика. **Циљ** истраживања је био да се сагледају услови и начин на који наставници немачког језика у основној школи изграђују компетенцију разумевања слушањем и да се упознамо са мишљењем наставника и њиховим сугестијама у вези с тим.

Задатак је био да се прикупе, обраде, обједине и анализирају мишљења наставника која се односе на:

- наставни програм (слушно разумевање у односу на остале језичке вештине);
- уџбенике по којима раде (опремљеност звучним материјалом, примереност узрасту, језичком нивоу ученика, занимљивост садржаја);
- ученике (заинтересованост, мотивација);
- вредновање (основне компоненте вештине разумевања слушањем);
- услове за реализацију (техничка опремљеност кабинета за страни језик);
- присуство часу (разговор са ученицима).

Истраживање је проведено у марту 2008. године у основним школама општине Сомбор (10), у основној школи у Богојеву и у једној основној школи у Кули.

У сврху систематизовања сазнања приређени су упитници, обављени разговори са наставницима немачког језика и присуство једном часу немачког језика чији је део био посвећен развијању вештине разумевања слушањем.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Наставу немачког језика у овим школама изводи 16 наставника немачког језика. Већина наставника (14) сматра да наставним планом и програмом вештини разумевања слушањем није дат подједнак значај као осталим основним вештинама (читање, говор и писање).

Сви наставници у настави користе уџбенике Завода за издавање уџбеника Републике Србије, двоје користи и уџбенике страних издавача које је Министарство просвете РС одобрило. Уз већину уџбеника постоје звучни материјали, међутим, већи број наставника (10) сматра да звучних материјала нема довољно, али да је онај који постоји углавном примерен узрасту и језичком нивоу ученика. У уџбеницима превладавају дијалогски текстови и већина је аутентична што сви наставници сматрају значајним.

Већина наставника (10) сматра да су садржаји текстова за слушање довољно занимљиви и атрактивни за ученике, док остали (6) сматрају да текстови нису довољно интересантни и да не мотивишу ученике на разговор о садржају.

Од постојећих задатака предвиђених уз текстове за слушање у уџбенику су према тврдњама наставника (13) понуђени углавном задаци предвиђени за рад после слушања. Стил слушања није понуђен, па их наставници одређују сами према врсти текста. Већина наставника (11) захтева од ученика глобално слушање (централне информације), док остали користе и селективно слушање (само одређене информације). На питање да ли постоје вежбе слушања интегрисане са неком другом вештином, већина наставника (12) је одговорила потврдно. По мишљењу велике већине наставника (15), игре за развијање вештине разумевања слушањем нису довољно заступљене, што сматрају великим недостатком с обзиром на овај узраст ученика. Дечје песме недовољно су заступљене тврди 13 наставника, а оне које постоје за трећи и четврти разред су тешке и непримерене узрасту. Сви наставници углавном често користе песмице за разумевање слушањем, само један наставник то ради ретко.

Од наведене три компоненте вештине разумевања слушањем, већи број наставника (10) увежбава памћење акустичких утисака и разумевање већих целина, док остали увежбавају и распознавање интонационих структура и уочавање и распознавање фонема. У складу с тим наставници врше и вредновање степена оспособљености ученика наведене три компоненте ове језичке вештине. Већина наставника (11) је мишљења да вештини разумевања слушањем није дато довољно дидактичке пажње и сви наставници тврде да морају за развијање слушног капацитета ученика да користе додатни материјал који сами набављају. Тако је компетенцију разумевања слушањем својих ученика један наставник оценио као одличну, четири наставника као добру, а остали наставници (11) као задовољавајућу.

Што се тиче техничке опремљености кабинета за наставу немачког језика, само школа у Стапару поседује језичку фонолабораторију, ТВ и видео-рекордер

и дијапозитиве, док остали наставници за развијање ове вештине углавном користе само касетофон или CD-плејер.

На посећеном часу немачког језика у основној школи „Иса Бајић“ у Кули, чији је један део био посвећен развијању вештине разумевања слушањем, наставница је користила CD-плејер. Проверу разумевања слушањем извршила је тако што је захтевала од ученика да, док изговарају реч, показују предмет. Ова провера значења речи била је могућа, јер се радило о школском прибору који су сви ученици имали испред себе. Ученици су слушали мотивисано, јер је наставница користила и игру као облик рада. Ученици тврде да радо слушају звучне материјале и да су им најзанимљивије песмице, бројалице и игре.

На питање да ли у постојећим условима постижу одговарајуће циљеве и исходе наставе који се односе на вештину слушног разумевања, велика већина наставника је одговорила потврдно, уз једногласну напомену да је два часа седмично недовољно за постизање квалитетније компетенције разумевања слушањем.

Закључак

Сврха овог истраживања је била да се стекне увид у реализацију, вредновање постигнућа вештине разумевања слушањем и у услове под којима се стиче слушна компетенција у основној школи и да се изнесу искуства и мишљења наставника немачког језика у вези с тим.

На основу изложених резултата истраживања, уважавајући примедбе и сугестије наставника, може се закључити следеће:

- При овладавању немачким језиком у почетној фази предност треба да има разумевање слушањем у односу на остале језичке вештине, јер је оно као самосталан вид говорне активности веома присутно у свакодневној комуникацији.
- Општа примедба се односи на наставни програм који је презахтеван, обим укупног градива несразмеран је броју часова, па би било сврсисходно извршити одређена усклађивања у том смислу, а вештини слушања и разумевања слушањем, која није довољно разрађена у наставном програму, требало би свакако поклонити више дидактичке пажње.
- Ради ефикаснијег развијања слушног разумевања уџбеници би требало да садрже савременије и подстицајније тематске садржаје, који би, пре свега, имали обележја активности младих, више песмица, бројалица и игара. Звучни текстови морају да буду прилагођени узрасту, предзнању, интересовањима ученика, фабула да буде динамична, вежбе разноврсније и, што је посебно важно, ове текстове треба да говоре изворни говорници.
- За квалитетно слушно разумевање и континуирано и сврсисходно вредновање исхода неопходно је технички савременије опремити ка-

- бинете за немачки језик и дозволити наставницима слободу избора и коришћења уџбеника из разноврсне понуде немачких издавачких кућа.
- На основу оцене већине наставника и разговора са ученицима може се закључити да ученици радо слушају звучне текстове и да их доживљавају као освежење у настави немачког језика.
 - Наставници се труде да редовно вреднују постигнућа ове вештине и углавном су сагласни у оцени да су она задовољавајућа у датим условима.
 - Општи закључак је да без квалитетне слушне компетенције нема задовољења принципа комуникативности као водећег методичког начела у савременој настави немачког језика, по којем је комуникација и циљ и средство достизања тог циља. У реалној комуникацији су разумевање слушањем и способност говора, која је крајњи циљ учења страног језика, у ствари две стране једне медаље.

ЛИТЕРАТУРА

- Bleyhl, W. (2000): *Fremdsprachen in der Grundschule*, Grundlagen und Praxisbeispiele, Hannover: Schroedel Verlag.
- Dahlhaus, B. (1994): *Fertigkeit Hören*, Fernstudieneinheit 5, München: Goethe-Institut.
- Karbe, U. / Piepho, H.-E. (2000): *Forum Sprache, Fremdsprachenunterricht von A-Z*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Maier, W. (1991): *Fremdsprachen in der Grundschule*, Langenscheidt, Berlin u. München.
- Sarter, H. (1996): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Solmecke, G. (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*, Langenscheidt.
-

Summary: The paper attempts to examine and discuss teaching practices in developing listening and listening comprehension skills in German language instruction in elementary schools of Western Bačka. The research results show that considering the circumstances (available technical equipment, textbooks in use, audio materials and given assignments) German language teachers satisfy the required curriculum tasks of developing these skills. On the basis of gathered evidence, class attendance and systematized teachers' opinions, considering the present school conditions, it could be generally concluded that the level how children acquire and master the listening comprehension skills is satisfactory despite the fact that these skills are not equally practiced as other language skills (reading, speaking and writing). However, as suggested in the paper, listening capacities of pupils could be improved by overcoming certain deficiencies in textbooks in use and by equipping language laboratories with modern teaching technology.

Key words: skill, listening, comprehension, text, assignments, exercises, evaluation.

МР ВЕСЕЛИНА ЂУРКИН

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 37.016:811.163.41]:378.637 (497.113 Sombor)

371.212.2:81'36

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.125-134

НЕКИ ПРОБЛЕМИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СРПСКОГА ЈЕЗИКА НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ

Резиме: Успех студената у настави српског језика у приличној мери зависи од њиховог раније стеченог знања које би требало да послужи као платформа за један озбиљнији и дубљи приступ изучавању језика. Резултати које наши студенти остварују на тестовима са пријемног испита, као и на тестовима с почетка семестра (који им се дају ради утврђивања почетне позиције сваког студента понаособ у односу на област која ће се изучавати) редовно указују на то да је знање наших средњошколаца непотпуно у елементарним стварима, те да претходни циклус њиховог школовања није ваљано окончан, барем не када је настава језика у питању. Да је то заиста тако, потврђују и резултати једног малог истраживања међу ученицима четири сомборске средње школе (на узорку од 100 ученика). Будући да анализа резултата остварених на тесту предочава постојање озбиљних празнина у знању наших средњошколаца, с правом би се могло устврдити да „заједница“ језика и књижевности у наставном процесу, премда сасвим природна, ипак опстаје на уштрб језика.

У раду се указује на конкретне проблеме при усвајању градива из сваке области понаособ, анализирају се узроци и предлажу нужни кораци које би ваљало предузети ради превазилажења постојеће ситуације. При анализи, нису занемарени ни лични ставови ученика према граматици, који се виде у њиховим коментарима исписаним на маргинама теста, а који, опет, показују да ученици немају јасну, целовиту слику предмета који проучавају, нити им је јасно какву улогу има учење граматике матерњег језика, за коју врсту комуникације је оно корисно и је ли уопште потребно. То код њих по правилу ствара осећај инфериорности и одбојности не само према граматици српскога језика већ и према језику уопште.

Кључне речи: српски језик, граматика, ученици, средња школа, факултет.

Чињеница да је српски језик базични предмет у основној школи обезбеђује му (или би требало да му обезбеди) веома важан статус на свим педагошким факултетима. Већ неколико година се на Педагошком факултету у Сомбору (смер професор разредне наставе) овај предмет изучава током три семестра, што свакако представља бољу позицију од пређашње, када су само два семестра била

посвећена његовом изучавању. Па ипак, увећан фонд часова није решио неке старе проблеме. Пре свега, мисли се на недовољан степен усвојености знања о језику, као и недовољно развијену свест о потреби стицања те врсте знања код студената који уписују факултет. Нажалост, њихово раније стечено знање је у толикој мери непотпуно у елементарним стварима да не може да послужи као платформа за даље и дубље студије. Томе у прилог говоре и резултати тестова са пријемног испита на нашем факултету, где студенти остварују знатно боље резултате на оном делу теста који се тиче књижевности. Нема сумње да се припреме за полагање пријемног испита код већине ученика своде на ишчитавање забиљежака са часа или, у бољем случају, уџбеника, што им у односу на друге методе припремања изгледа брже и лакше, као и да ће се тако многе ствари задржати у меморији. Ипак, чињеница је да се задржава једино оно знање у које је уложен неки напор – снажан и продоран напор перцепције, или дуго, постепено и разборито размишљање о самом предмету који се проучава. Овакав приступ обично резултира неједнаким и шароликим познавањем градива: ученицима су неке ствари јасне, друге магловите, а већина је за њих потпуна непознаница.

Све упућује на то да претходни циклус њиховог школовања није ваљано окончан, барем не када је настава језика посреди, стога и корене поменутих проблема ваља тражити, пре свега, у његовом оквиру.

Да је то заиста тако, потврђују и резултати једног малог истраживања обављеног међу ученицима трећег разреда гимназије друштвено-језичког смера и средње стручне школе у Сомбору. Тестирање је вршено у четири одељења (два гимназијска, два из стручне школе) на узорку од сто ученика. Тест је израђен према програму из српског језика за средње школе и у њему је било 26 задатака из градива од првог до трећег разреда (в. Прилог), дакле, настојало се да у њему све области буду готово подједнако заступљене. Будући да је сваки тачан (целовит) одговор носио 1 поен, максималан број поена који се могао освојити на тесту сте 26, при чему ваља напоменути да су вредновани и половицини одговори (0,5 поена).

Од укупно 1300 поена (26 поена пута 50 ученика) који су ученици двају одељења могли освојити на тесту, гимназијалци су освојили 251 поен, док су ученици средње стручне школе освојили свега 183 поена (в. табелу 1). Сликвито говорећи, ако су и једни и други имали претрчати стазу од 1300 м, гимназијалци су прешли тек 251 м, а ученици средње стручне школе 183 м. Ако бисмо њихова постигнућа на тесту исказали бројчаном оценом (која у овом случају, на жалост, није прелазна), а потом је упоредили са просечном оценом са полугодишта (гимназијалци 3,74 – средња стручна школа 3,94; в. табелу 2), постало би савршено јасно да она, можда, своје утемељење налази у знању књижевности, али никако у знању из језика, односно граматике. Чак и када се не бисмо упуштали у неке озбиљније, студиозније анализе, могли бисмо на основу овога поређења оправдано устврдити (дакле, само на основу њихове просечне оцене из српског језика, која је по своме карактеру интегрална), да „заједница“ језика и књижевности у наставном процесу, иако сасвим природна, ипак опстаје на штету језика.

| задатак | гимназија | средња стручна школа |
|---|------------------------------------|----------------------|
| | бр. освојених поена (у процентима) | |
| 1. | 24,5 (49%) | 18 (36%) |
| 2. | 13 (26%) | 8 (16%) |
| 3. | 6,5 (13%) | 4 (8%) |
| 4. | 4 (8%) | 0,5 (1%) |
| 5. | 6 (12%) | 6,5 (13%) |
| 6. | 4,5 (9%) | 1 (2%) |
| 7. | 7,5 (15%) | 4 (8%) |
| 8. | 12,5 (25%) | 12,5 (25%) |
| 9. | 11,5 (23%) | 9 (18%) |
| 10. | 2 (4%) | 0 (0%) |
| 11. | 6,5 (13%) | 1,5 (3%) |
| 12. | 21 (42%) | 22 (44%) |
| 13. | 4 (8%) | 0 (0%) |
| 14. | 25 (50%) | 23,5 (47%) |
| 15. | 6 (12%) | 8,5 (17%) |
| 16. | 5 (10%) | 5 (10%) |
| 17. | 3 (6%) | 1 (2%) |
| 18. | 3 (6%) | 0 (0%) |
| 19. | 13 (26%) | 11 (22%) |
| 20. | 9,5 (19%) | 9 (18%) |
| 21. | 7,5 (15%) | 1 (2%) |
| 22. | 28,5 (57%) | 14,5 (29%) |
| 23. | 6 (12%) | 4 (8%) |
| 24. | 16 (32%) | 17 (34%) |
| 25. | 1,5 (3%) | 0 (0%) |
| 26. | 3,5 (7%) | 1,5 (3%) |
| | укупно: 251 (19 %) | укупно: 183 (14 %) |
| разлика у процентима између школа: 27,092 % | | |

Табела 1

| оцена | гимназија | средња стручна школа |
|-------|--------------|----------------------|
| | број ученика | |
| 5 | 14 | 13 |
| 4 | 15 | 21 |
| 3 | 15 | 16 |
| 2 | 6 | |
| | просек 3,74 | просек 3,94 |

Табела 2

Такође је урађена и анализа успешности у решавању свакога питања по-наособ, тј. процентуално су исказане разлике у оствареној успешности ученика и једне и друге школе за свако питање (в. табелу 1). Овде се нећемо посебно задржавати на томе, већ само истаћи да су гимназијалци у том смислу успешнији од својих вршњака из стручне школе за 27,09% (имали су, дакле, 1/4 тачних одговора више, ако већ меримо степен успешности у свеопштем неуспеху).

Ако наведене резултате исказане бројевима преточимо у речи, онда добијамо следеће податке:

Да наши средњошколци не познају у довољној мери гласовни систем стандардног српског језика, тј. његове класификационе особине, а самим тим ни правила по којима се врше гласовне промене (на једном примеру не умеју идентификовати више гласовних промена); такође су им готово непознате основе прзодијског система српског стандардног језика (обилежавање акцената, основна правила дистрибуције акцената);

У њиховој свести не постоји јасна разлика између појма морфеме и појма слога, те тако поделу речи на морфеме изједначавају са поделом речи на слоге;

Не познају основне творбене принципе, те неретко начин творбе изједначавају са појмом гласовне промене;

Што се тиче врста речи, може се констатовати да релативно добро препознају именице, глаголе, придеве, заменице (премда већина не зна поделу заменица према функционалном критеријуму, те тако не разликује именичке од придевских), али се далеко слабије сналазе у домену непроменљиве врсте речи, па редовно имамо погрешно одређење предлога као прилога, и обрнуто, затим прилога као речце или везника;

Врста промене именица скоро да је потпуна непознаница, а ствари не стоје боље ни са препознавањем личних глаголских облика, што је у најнепосреднијој вези са чињеницом да немали број ученика означава глаголски прилог садашњи као носиоца предикатске функције;

У њиховој свести не постоји јасно разграничење између категорије врста речи и функција коју у реченици обављају; већина ученика не познаје разлику између одредбе и допуне.

Узроке постојања овако озбиљних празнина у знању средњошколаца ваља тражити у изузетно оскудном фонду часова посвећеним изучавању језика (свега једна четвртина у односу на годишњи фонд часова), што указује и на недовољан степен хоризонталне и вертикалне повезаности градива. Тако мали број часова не може обезбедити трајност усвојеног знања, јер она умногоме зависи од количине вежбања – нема довољно времена за подсећање, враћање на научно градиво. Дакле, не постоји нужан предуслов који би омогућио да се пређено градиво утврди, консолидује у уму ученика, те тако створи добар ослонац за ново-придошло знање. Не осећајући довољно сигурности у вези са једном области, ученици већ прелазе на другу. Резултат тога је да ни нова област у старту није правилно схваћена или научена.

Говорећи о узроцима не смемо заборавити ни чињеницу да се за наставу језика, односно граматике по правилу везују осећања замора, досаде, забринутости, исцрпљености од запамћивања детаља (што је сасвим разумљиво, будући да ученици немају јасну, целовиту слику предмета који проучавају). Драгоцено би, можда, на овоме месту било напоменути и коментаре појединих ученика на тесту, у којима је јасно исказан и њихов лични став према предмету. На питање који су књижевни језици током историје били у употреби код Срба, ученица (гимназијалка) даје одговор: „Неки шлогови које нико живи не конта“. Слични одговори јављају се и на нека друга питања у тесту: „Синус алфа + косинус ...“, „Трансформатор, математичко клатно“, „Сличне линијама силе магнетног поља“, „Е, немам појма, требало је то за пријемни, али ... прохујало с вихором“, „Брука, не знам ни проклете падеже!“, „Није нужно да се користи“ (одговор на питање у вези са творбом компаратива), „Дајте, људи, смарате са тим ђавољим глупостима. Полако падам у депресију!“ (одговор на питање о синтаксичким функцијама појединих реченичних конституената). Врло су индикативни и коментари на крају теста: „Данас је био лош дан! Депресија је неминовна!“, нацртана нинџа корњача на полеђини, или порука на почетку теста: „Ми ово нисмо учили!“

Уколико мало пажљивије сагледамо ове коментаре, видећемо да ученицима није јасно какву улогу има учење граматике матерњег језика, за коју врсту комуникације је оно корисно и је ли уопште потребно. Негативан, одбојан однос према граматици, (који, нажалост, неретко постаје и однос према језику, што је још озбиљнији проблем), скопчан је са осећајем инфериорности који се по правилу рађа при сусрету са нечим што нас превазилази. Чини се да све што није под контролом наше унутарње одлуке, бива обесмишљено, а више је него очигледно да немали број ученика доживљава изучавање граматике управо као неку врсту принуде. Од могућих реакција можда су најчешће бег у равнодушност, незаинтересованост за предмет проучавања, ниподаштавање, обезвређивање онога што се не познаје – реакција типа „кисело грожђе“ – „не занима ме оно што не знам, јер ионако није вредно труда и напора“.

Као што видимо, ствари су лоше, а биће још горе уколико се нешто не предузме. Пре свега, ваља повећати фонд часова посвећених изучавању језика, али и одвојити језик од књижевности у средњој школи. На тај начин стандардни језик се не би више готово искључиво изучавао на лингвометодичким текстовима белетристичког стила, већ би подједнако (или барем у довољној мери) били заступљени и други његови специјални стилови, што би свакако значило не само теоријско познавање њихових релевантних особина него и њихову практичну примену. Разнородност функционалностилског корпуса у настави језика подигла би ниво комуникативне компетенције ученика.

Премда су ово нужни кораци који се морају предузети, они нису и довољни. Не може бити потпуног успеха у настави језика све док ученици не буду имали активан, позитиван, осмишљен однос према изучавању граматике матерњег језика, дакле, док се наставни процес не буде одвијао и под контролом њихове

унутарње одлуке, док се не постигне продуктивна оријентисаност према предмету који се проучава. А такав однос није подразумевајући, већ је у најнепосреднијој вези са достигнутим степеном зрелости, са неким личним квалитетима ученика, као што су одговорност, дисциплинованост, скромност, истинска заинтересованост за предмет проучавања. На наставницима и професорима српскога језика је да подстичу и одгајају овај однос. У култури у којој су поменути квалитети ретка достигнућа, такав задатак представља велики изазов. Али, тежина задатка не сме бити разлог за одустајање.

Прилој:**ТЕСТ ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА**

Оцена из српског језика _____, општи успех _____
Школа _____

1. Заокружи слова испред дијалеката који припадају штокавском наречју екавског изговора:

- а) зетско-јужносанџачки, б) призренско-тимочки,
 в) источнохерцеговачки, г) косовско-ресавски.

2. Подвуци језике који припадају источнословенској језичкој групи: *йольски, словачки, белоруски, македонски, бујарски, украјински.*

3. Наведи типове књижевних језика који су током историје (до Вукове реформе) били у употреби код Срба? _____

4. С обзиром на померање језика вокал *и* је _____ реда, а с обзиром на степен подигнутости језика према непцу, то је _____ вокал.

5. Консонант *џ* је по начину артикулације _____, по месту артикулације _____, а по звучности _____.

6. Обележи акценте следећих речи: *умеће, радосӣ, живоӣ, свеӣ.*

7. Напиши номинатив множине именице *прегак* и објасни гласовне промене које су се у њему догодиле. _____

8. Подвуци правилно написане примере: *ривиера, ејзисџенџија, жар-џиџица, преходни, прескакајући, џоџиџоваоџ, џоџиџовалаџ, једаниџиџ, једаниџиџи, научно-истраживачки, 50-џоџиџица, 50. џоџиџица, бледо жуџи.*

9. Напиши правилно следеће називе:

мајица сриска _____, *десиош уљеша* _____,
дечија усџанова радосно дечишњсџво _____,
шрџ свејшој шројсџва _____.

10. Именице *среброљубац* и *младожења* добијене су начином творбе који се зове _____.

11. Растави на морфеме следеће речи: *доручак*, *нарамак*, *џобеџуља*, *џасовод*.

12. Подвучена реч у наслову познате Андрићеве приповетке Прича о кмету Симану је:
а) архаизам, б) неологизам, в) историзам.

13. *Сомбор је џрад зеленила. Јуче је џадао џрад.* У лексикологији подвучене речи зову се _____.

14. Одреди падеже подвучених именица у реченици: *Суфлери на џозорници чесџо сџасавају сџџуацију; у живоџу је увек уџроџаишју.*

суфлери _____, ситуацију _____
у животу _____, на позорници _____

15. У следећем низу подвучи именичке заменице: *мој, ко, онај, ја, некакав.*

16. Помоћу којих наставака се гради компаратив придева у српском језику?

17. У следећој реченици: *Куће и кућнишџа заборавише, на жену и децу више нису мислили, а своју муку и зној осећаху све јаче... џодвучи личне џлаџолске облике и исџиши њихове називе, лице, број и род (уколико је џрисушџно обележје рода) у којем су уџошребљени.* _____

18. Одреди врсту промене и граматички број следећих именица:

деца _____, *цвеће* _____,
јесен _____, *кесџен* _____.

19. Одреди врсту речи у следећој реченици: *Обећава јој, међушџим, да ће суџра оџеиш оџишџи, код Пољака, да шражи џосла.*

обећава _____, јој _____, међушџим _____,
да _____, ће _____, опет _____, оџишџи _____,
и _____, код _____, Пољака _____, тражи _____,
_____ , посла _____.

20. Подвучи предикате у следећим реченицама и заокружи слово испред реченице са именским копулативним предикатом:

- а) *Тај филм је одличан.*
 б) *Где је библиотека?*
 в) *Далеко је сунце.*

21. Одреди функцију истакнутих речи у реченици: *Зајаварајући њажљиво капију и ледгајући забринуто прозоре куће коју у ово необично време оставља, Госпођица је дрхтала од студени и прикривеној узбуђења.*

капију _____, забринуто _____,
 прозоре _____, куће _____,
 у ово необично време _____, госпођица _____,
 од студени и прикривеног узбуђења _____.

22. У следећем низу глагола подвучи модалне: *престати, смети, почити, ледати, моћи.*

23. *Домаћин је увео тосте у салон.* Подвучени конституент у датој реченици је:

- а) прилошка одредба, б) прилошка допуна, в) прилошки део предиката.

24. Подвучи главну реч следећих синтагми: *шела џема од шљива, неколико нових књига, њажљиво чистићи, школа "Досијеј Обрадовић".*

25. Одреди синтаксичку функцију подвучених конституената у следећим реченицама:

- а) *Сушра неће бити насјаве.* _____
 б) *Увек смо је виђали окружену пријатељима.* _____

26. У следећој реченици издвој предикате и одреди какви су по структури: *Лежећи у постојећи списаних усана и насјављених обрва, ледала је оштро у шаму која је почињала да бледи.* _____

ЛИТЕРАТУРА

- Jerković, J., Pešikan, M., Pižurica, M. (1994): *Pravopis srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica srpska.
 Stanojčić, Ž. i Popović, Lj. (2002): *Gramatika srpskoga jezika*, Beograd: ZUNS.

Summary: The success of students in Serbian language tuition is largely dependent on the knowledge they acquire previously, which should act as a platform for a more serious and thorough study of language. The results they achieve in their entrance exams, as well as the tests at the

beginning of the term (which they are given in order for teachers to establish the individual starting position of each student with reference to the module they would be studying), regularly point out to the fact that knowledge of our high school graduates is incomplete in basic elements and that the previous part of their education has not been completed successfully, at least not in language tuition. This was also confirmed by the results of a small study that was carried out among high school pupils of four high schools in Sombor (sample of 100 pupils). Since the analysis of results achieved in these tests points out to serious gaps in their knowledge, one could rightly say that the 'partnership' of language and literature in the tuition process, although a natural one, exists to the detriment of language.

The actual problems for acquiring knowledge in each area are pointed out, the causes are analyzed and necessary steps for overcoming the current situation are suggested. Personal attitudes of pupils are not neglected in this analysis either, and they are obvious from pupils' comments written on the margins of their exam paper. These, again, show that pupils do not have a clear and complete picture of the subject they are studying, nor do they know what is the role of studying grammar of their mother tongue, what sort of communication it is necessary for if at all necessary. This, by rule, creates a feeling of inferiority and aversion not only towards grammar of Serbian language but towards language in general.

Key words: Serbian language, grammar, pupils, high school, faculty.

МР АЛЕКСАНДАР ЈАНКОВИЋ

Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.382

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.135-146

ПЕДАГОШКА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ ИГРАЊЕМ УЛОГА ИЛИ СЦЕНСКОМ КОМУНИКАЦИЈОМ¹

Резиме: Судићи на основу когнитивистичких теоријских објашњења процеса сазнања и улоге чулних или перцептивних активности у томе, нарочито када је реч о животној доби у којој СЕ НАЛАЗЕ ученици разредне наставе, тј. када у процесу сазнавању преовлађују конкретне сензо-моторне и разноврсне мисаоне активности са ослонцем на непосредна чулна и практична искуства (Z. Pijažе, M. Polani, Dž. Bruner i dr.) – задовољавајућу педагошку ефикасност у разредној настави није могуће остварити само применом традиционалног модела очигледности. Неопходно је да се у одређеним ситуацијама, с обзиром на природу наставних садржаја, образовне и друге циљеве наставе, иде и на што чешићу примену савремених модела очигледне наставе. Један од таквих модела, за који држимо да је веома погодан за ученике нижих разреда основне школе, јесте *модел шире улога или сценске комуникације*.

У овом раду изложене су основне карактеристике наставе утемељене на моделу уобичајене или *традиционалне очигледности*, а затим карактеристике наставе или сазнања применом *шире улога или сценске комуникације*, као савременијег модела очигледне наставе. Након тога, изложени су и резултати нашег експерименталног истраживања који, у одређеној ситуацији, иду у прилог већој педагошкој ефикасности очигледне наставе утемељене на игри улога или сценске комуникације, примењене у обради наставних садржаја за III разред основне школе, у предмету Познавање природе.

Кључне речи: ученик, настава, очигледност у настави, модели очигледне наставе, успех ученика у настави.

КОЛИКО ВРЕДИ ВИЗУЕЛНО СТЕЧЕНА ИНФОРМАЦИЈА У ОДНОСУ НА ВЕРБАЛНИ ОПИС

Информације о садржајима учења у савременој настави примају се преко разноврсних медија и наставних средстава. У млађој школској доби несумњиво,

¹ Овај чланак представља извод важнијих резултата из магистарског рада који је урађен и одбрањен на Педагошком факултету у Сомбору под називом *Ефикасност учења применом различитих модела очигледне наставе у предмету познавање природе*, дана 18. XI 2008. год. пред комисијом: проф. др Мирјана Сегедицац, председник, проф. др Светлана Шпановић, члан и доц. др Станко Цвјетићанин, ментор.

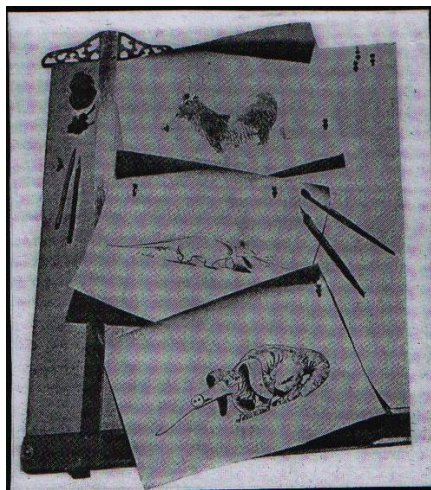
с обзиром на скромно искуство и конкретно мишљење ученика, највећи значај има перцептивно сазнање које се стиче путем вида али и осталих чула. В. А. Витич и Ч. Ф. Шулер (W. A. Wittich, Ch. F. Schuller) у својој књизи *Аудио-визуелна средства, њихова природа и употреба*, која се на нашем језику појавила још 1966. године, истакли су да је перцепција темељ сазнања и размишљања и да је сазнање резултат координиране перцепције.

Како се чак и код највећих илустратора (какви су били они који су радили на припреми енциклопедије под називом Encyclopedia Britannica) могу стећи различите представе о нечему што се вербално излаже или речима описује говори пример који следи.

Илустратори су били замољени да пажљиво саслушају текст и да након тога нацртају једну животињу према следећем опису:

„Тело јој је снажно, леђа у облику лука; удови су кратки и стамени, наоружани снажним, тупим, канџама; уши су јој дуге; реп је дебео при основи и све се више сужава према врху. Издужена глава је усађена у кратак дебео врат, а њушка се завршава колутом на коме су ноздрве. Уста су мала и цеваста, снабдевена дугим и веома растељивим језиком. Једна одрасла животиња била је дуга 6 стопа и 8 палаца. Боје је бледожуте или као песак; длака јој је ретка, тако да се кроз њу провиди кожа.“

Када су тројица илустратори извршили налог, на основу представе коју су стекли на основу једног те истог вербалног описа животиње која није именована, добијени су толико различити цртежи као да се радило о различитим описима три различите животиње, а у питању је био мравојед.



Цртеж бр. 1: Мравојед замисљен и илустирован на основу вербалног описа (извор: В. А. Витич, Ч. Ф. Шулер, 1966, 23)

Ако се оволико различите представе о нечему стечене вербалним описом стварају у главама одраслих људи, уз то још и чувених илустратора, онда се може само замислити каква се збрка појмова може створити у главама ученика млађе доби ако се настава искључиво, или претежно, темељи на вербалним саопштењима или на штампаним информацијама. Да се сазнање темељило на перцепцији, онда би резултат у овом примеру био цртеж бр. 2, а не цртеж бр. 1.



*Цртеж бр. 2: Мравојед – сазнање сачењено визуелно
(извор: В. А. Вијич, Ч. Ф. Шулер, 1966, 22)*

Чини нам се да ништа више што би ишло у прилог очигледној настави не вреди колико наведени пример па не видимо ни потребу за даљњим доказивањем вредности сазнања утемељеног на чулним опажању или очигледности. Међутим, треба имати у виду да се чулно опажање или очигледност у савременој настави може остварити на мноштво различитих начина. У том смислу може се говорити о више различитих модела очигледности, као што су на пример, свакидашња или традиционална настава, настава применом аудио-визуелних средстава, образовног софтвера, наставне екскурзије, практичног рада, игре улога или сценске комуникације итд. Дакле, зависно од тога у каквим се условима настава изводи и путем којих се средстава остварује очигледност (демонстрације и посматрање), постоји мноштво различитих модела очигледности. Неки од њих припадају више школи прошлости, а неки савременој школи и настави.

ОЧИГЛЕДНА НАСТАВА НА УОБИЧАЈЕН ИЛИ ТРАДИЦИОНАЛАН НАЧИН

За овај, како би се рекло, модел наставе, могло би се рећи да је утемељен на очигледности која се постиже применом претежно графичких визуелних средстава. Када је реч о предметима Свет око нас или о Познавању природе и друшт-

ва у основној школи, као извори знања најчешће се користе наставна средства непосредне природне реалности. Дакле, оно што се може посматрати као природна реалност, а да се ученици не удаљавају од школе. У таквом окружењу најпогоднија очигледна наставна средства могу бити: живи кутак, биљке и животиње које се гаје у школи (кавез, акваријум, тераријум, инсектаријум, цветни засади и друге биљке у школском дворишту), све оно што се може посматрати у близини школе, разноврсне збирке (хербаријуми, фосилни остаци, препарати) и све оно што се може назвати визуелним наставним средствима (дидактичке слике, цртежи, графофолије, дија-слике, тематски уређена графичка средства и сл.). У ову групу наставних средстава, условно названа приручна очигледна наставна средства, могли бисмо, такође, уврстити и моделе, макете, сликовни или предметни календар природе и сл. Од текстуалних средстава највише се користе уџбеник, радни листови, разноврсне мапе и томе слично.

За традиционалну или, тачније речено, свакидашњу очигледност у настави карактеристично је: да се најчешће перципира само једним чулом или чулима (ако је реч о парном чулу); да се ангажовање једног чула смењује другим чулом тако да се ретко када остварује опажај са више чула истовремено; у неким ситуацијама ученици нису свесни због чега нешто посматрају и шта се од њих очекује; доживљаји ученика, од једног до другог опажања, су неповезани и изоловани и сл. Све то за ученике не представља целовит доживљај и ретко када озбиљније доприноси формирању целовитих представа и тачних појмова, па су због тога потребна накнадна посматрања и опажања, корекције, допунска вербална објашњења, чешћа практична увежбавања и друге активности да би се сазнања ученика допуњавала и проширивала. Због тога треба очекивати да ће педагошка ефикасност наставе, у смислу већег степена информисаности и сазнања, бити на много вишем нивоу уколико се чулна опажања или перцептивне активности заснивају на примени наставних средстава веће техничко-технолошке сложености, а самим тим и већих информативних могућности. Исто тако, за очекивати је да ће бити ефикаснија и настава која се изводи у ванучиничким условима, као што су практични ванучинички радови, наставне екскурзије, школа у природи и сл.

ОЧИГЛЕДНА НАСТАВА ПО МОДЕЛУ ИГРЕ УЛОГА ИЛИ СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Очигледност у настави по моделу сценске игре или комуникације остварује се на скоро истом нивоу као и у реалним животним ситуацијама, с том разликом што је овде, ипак, реч о игри јер је у средишту говор о драматизацији или о опонашању извесних реалних животних ситуација. Игру улога у слободнијој интерпретацији можемо назвати и игром драматизације, игром маште или сценском игром. У овој врсти игре све се догађа као у реалном животу. Заправо, игром улога или сценском игром се на посебан начин интерпретира оно што се некеме

у животу реално догађа. Уједно, то је и начин да актери, користећи се различитим вештинама и средствима изражавања (говор, покрет, игра, музика, костим, реквизит и сл.) покажу на који начин су нешто видели, доживели, осетили или разумели. Као што приповедач о нечему може да нам прича, писац да чита свој написани текст, наставник да предаје, играч у сценској игри на специфичан сценски начин „прича“ и „показује“ нешто што је код других приметио, у реалности живота сазнао и на себи својствен начин доживео. Док се поменути наратор, писац или наставник у своме казивању једнострано ослањају на само једну од својих приказивачких вештина, сценски актер или играч ће се истовремено или симултано служити мноштвом вештина и способности да би онима који његову игру посматрају што упечатљивије приказао шта он у том тренутку види осећа и доживљава.

Сценска игра или сценска комуникација, како су је у својој методици наставе природе и друштва назвали Б. Грдинић и Н. Бранковић (2005), у школи се може користити и као посебна наставна метода. Применом те методе настава ће бити богатија и ефектнија не само због слободнијег и креативнијег односа ученика према садржајима учења већ и због тога што праћење сценске игре на специфичан начин наставу чини вишеструко очигледнијом.

Уједно, овај поступак се сматра једном од интерактивних метода јер ученици, кроз сценску игру у којој симулирају и опонашају животне ситуације, активно уче и учествују у остваривању задатака часа. Исто тако, методом сценске игре или комуникације ученицима се омогућава да се самостално ангажују, да испоље креативне способности и да стекну или коригују практична знања.

Метода сценске игре вредна је и по томе што је компатибилна и са другим наставним методама, нарочито са методом приповедања, разговора, показивања, посматрања и др. У сценској игри све ове методе се користе, преплићу и допуњавају како би сценски приказ био што потпунији и веродостојнији. На тај начин на ученика, актера или посматрача сценске игре, делује се са више страна па он не може остати пасиван у смислу да ништа не осети, не доживи, не сазна или да га ништа на размишљање или неку другу активност не покрене. Дакле, сценском игром ученик не само да тренутно сазнање него се и покреће или мотивише за наредне активности сазнавања.

Методом сценске игре садржаји из различитих предмета се могу прожити, корелирати, допуњавати или кориговати – баш као што то бива у животу. На тај начин ученик више увиђа значај појединих садржаја јер му се непосредније предочавају скривене везе и односи и то не само на релацији од једног до другог наставног предмета већ и на релацији између укупних знања и онога што у реалности представља сам живот. Применом ове методе не само што се допуњавају поједини наставни садржаји и практичан живот већ се допуњавају и поједине наставне методе, тј. отклањају слабости или потенцирају предности.

Метод сценске игре са аспекта увећавања очигледности наставе је значајан и по томе што се овде све износи на видело. Свако чуло овде може да опажа

јер се на сцени у целини и у појединостима скоро све догађа што се догађа и у животу. Осим тога, сцена више неголи и сам живот може да дочара и очигледним учини и оно што је нашим чулима недоступно. На пример, када разобличава неке негативне особине, показује оно што обично у животу скривамо, доводи нас у неке ситуације у којима бивамо, а да нисмо тога свесни и томе слично.

Остале предности сценске игре су: могућност синтезе различитих садржаја и градива; догађаји на сцени се доживљавају као лично искуство; учење за децу представља игру и радостан доживљај; свако дете би да игра а и када је посматрач, не остаје неактивно или индиферентно; ученици долазе у различите интерактивне везе и односе јер комуницирају, споразумевају се, размењују мисли, осећања и информације, међусобно усклађују или коригују индивидуална понашања итд.

Сценски простор у зависности од наставне јединице може бити не само учионица него било који други простор у школској згради. Битно је да се на неки начин простор за игру означи нечим шта он у датом тренутку треба да представља (на пример, башту, парк, зоо-врт и сл.), како би се тиме асоцирало на неку целину.

Б. Грдинић и Н. Бранковић (2005) наводе да сценска игра представља подгрупу методе игре и да би с обзиром на сложеност примене сценске игре као наставне методе могло бити речи о посебној врсти наставе.

Сложеност примене сценске игре нарочито се огледа у следећем: способност стварања комплексног амбијента; потреба за повезивањем или синтезом различитих садржаја, догађаја и ситуација; израда сценарија, костима, реквизита (на пример, на часовима ликовне културе); потребна је и извесна техничка култура; треба знати и колико је капацитет меморије појединих ученика који на сцени играју итд.

У ком смислу и на који начин сценска игра, због повећане очигледности, може бити више или мање подесна као наставна метода с обзиром на оно што се наставом жели остварити показују и резултати нашег експеримента које, такође, излажемо у овом раду.

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ ПО МОДЕЛУ ИГРЕ УЛОГА ИЛИ СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Дидактичко-методичку ефикасност модела очигледне наставе путем игре различитих улога или сценске комуникације у настави, а у погледу нивоа и квалитета стечених знања у настави Познавања природе за III разред основне школе, експериментално смо проверавали на примеру обраде садржаја наставне јединице КУЛТИВИСАНЕ ЖИВОТНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ: ЊИВА, ВОЋЊАК,ВИНОГРАД, ПОВРТЊАК И ПАРК.

Експеримент са паралелним групама спроведен је у I полугодишту 2007. године у Основној школи „Јосиф Маринковић“ у Новом Бечеју и у Основној школи „Север Ђуркић“ у Бечеју.

Популацију истраживања сачињавали су ученици разредне наставе у поменутом два места. У узорак (који није репрезентативан јер је с обзиром на врсту тзв. намерни или приручни) узети су сви ученици III₄ одељења (25) Основне школе „Север Ђуркић“ у Бечеју, као експериментална група, и сви ученици III₃ одељења (25) Основне школе „Јосиф Маринковић“ у Новом Бечеју.

Анализом састава одељења, општег успеха ученика на претходном полугодишту и посебног успеха ученика у наставном предмету Познавање природе, нашли смо да су оба одељења нашег узорка доста хомогена и да могу бити у експерименту упоредива у смислу експерименталне и контролне групе. Исто тако, треба рећи и да је полна и социјална структура оба одељења скоро идентична. Остале факторе значајне за уједначавање група у нашем (експерименталном) истраживању нисмо узимали у обзир јер смо сматрали да су већ примењени критеријуми сасвим довољни.

Експеримент (у природним условима) спроведен је тако што су, када иначе долази на ред за обраду поменутог наставног јединица, обављене следеће припреме:

1) Направљене су писане детаљне припреме за наставу, с тим што се у једној припреми планирало извођење наставе по традиционалном моделу очигледности (где се настава изводи по устаљеним наставним методама као што су извесне варијанте вербалне методе, демонстрација, посматрање и др., а све то са ослоном на очигледна наставна средства каква се свакодневно налазе при руци наставнику, као што су: дидактичке слике, слајдови, радни листови, уџбеник и др.), а у другом по моделу игре улога или сценске комуникације, који смо напред детаљније описали. Кад је реч о осмишљавању и припреми за час наставе по моделу сценске игре, разуме се да је припрема била много сложенија јер је требало: израдити лутке биљака и животиња са сценографијом за њихова станишта; одабрати ученике, поделити и увежбати улоге; увежбати песму *Поврћујага*, израдити наставне листиће, графофолије и друга очигледна средства.

2) Случајним избором узоркованих одељења, определили смо се да једно буде Контролна група (K_g), у којој је настава извођена по тзв. традиционалном моделу очигледности и применом вербалних метода, методе демонстрације и посматрања, а друго Експериментална група (E_g), у којем је примењен модел очигледне наставе играњем сценских улога, и коришћењем разноврсних реквизита да би се остварила неопходна очигледност у процесу сазнавања, односно обраде нових наставних садржаја.

3) Сачињен је и тест знања за тзв. претходно или иницијално тестирање, који је требало да има две намене. Прва намена је била да се утврђивањем предзнања види да ли су групе уједначене по предзнању јер је то најбитније за намеравање истраживање. Друга намена је била да се пре отпочињања експеримента, тј. извођења наставе у контролном одељењу по традиционалном моделу очигледности, а у експерименталном одељењу по моделу сценске игре, фиксирају нивои знања са којима би се упоређивали нивои знања након спроведеног експеримента;

4) Сачињен је и тзв. завршни тест знања (један те исти за обе групе у експерименту).

5) Сада је уследио рад, тј. извођење наставе, у смислу обраде једне те исте наставне јединице у обе групе, али с различитим моделима очигледности.

6) Извршено је финално тестирање знања.

7) Даље је уследила обрада и интерпретација емпиријских података. Емпиријске чињенице су представљали подаци о успеху ученика, узети из школске документације и резултати добијени тестом знања на иницијалном и финалном тестирању.

РЕЗУЛТАТИ И ЊИХОВА АНАЛИЗА

Сличности и разлике у знању ученика обеју група на претходном и финалном тестирању видљиве су и из података наведених у табели 1.

Табела 1: Усјех ученика експерименталне и контролне групе на претходном и на финалном тестирању знања

| ТЕСТ ПРЕДЗНАЊА | | | | | | ФИНАЛНИ ТЕСТ | | | | | |
|-----------------|---|-----|-----------------------|---|-----|-----------------|---|-----|-----------------------|---|-----|
| КОНТРОЛНА ГРУПА | | | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА | | | КОНТРОЛНА ГРУПА | | | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА | | |
| X | f | fX | X | f | fX | X | f | fX | X | f | fX |
| 31 | 1 | 31 | 29 | 1 | 29 | 30 | 2 | 60 | 32 | 1 | 32 |
| 34 | 2 | 68 | 30 | 1 | 30 | 31 | 1 | 31 | 34 | 2 | 68 |
| 36 | 1 | 36 | 33 | 1 | 33 | 32 | 1 | 32 | 39 | 1 | 39 |
| 37 | 1 | 37 | 36 | 2 | 72 | 36 | 3 | 108 | 40 | 2 | 80 |
| 39 | 1 | 39 | 37 | 1 | 37 | 40 | 1 | 40 | 41 | 1 | 41 |
| 40 | 2 | 80 | 38 | 2 | 76 | 41 | 2 | 82 | 44 | 2 | 88 |
| 41 | 2 | 82 | 39 | 2 | 78 | 43 | 1 | 43 | 45 | 1 | 45 |
| 42 | 2 | 84 | 40 | 1 | 40 | 45 | 1 | 45 | 46 | 2 | 92 |
| 43 | 2 | 86 | 44 | 2 | 88 | 46 | 4 | 184 | 47 | 3 | 141 |
| 46 | 5 | 230 | 46 | 1 | 46 | 47 | 4 | 188 | 48 | 1 | 48 |
| 47 | 2 | 94 | 47 | 2 | 94 | 50 | 2 | 100 | 49 | 3 | 147 |
| 48 | 1 | 48 | 48 | 2 | 96 | 51 | 1 | 51 | 50 | 2 | 100 |
| 50 | 2 | 100 | 49 | 1 | 49 | 54 | 2 | 108 | 51 | 1 | 51 |
| 54 | 1 | 54 | 51 | 2 | 102 | | | | 54 | 3 | 162 |
| | | | 52 | 2 | 104 | | | | | | |
| | | | 53 | 1 | 53 | | | | | | |
| | | | 54 | 1 | 54 | | | | | | |
| M= 42,76 | | | M= 43,24 | | | M= 42,88 | | | M= 45,36 | | |

У наредној табели приказане су разлике у постигнућу експерименталне и контролне групе на финалном тесту знања.

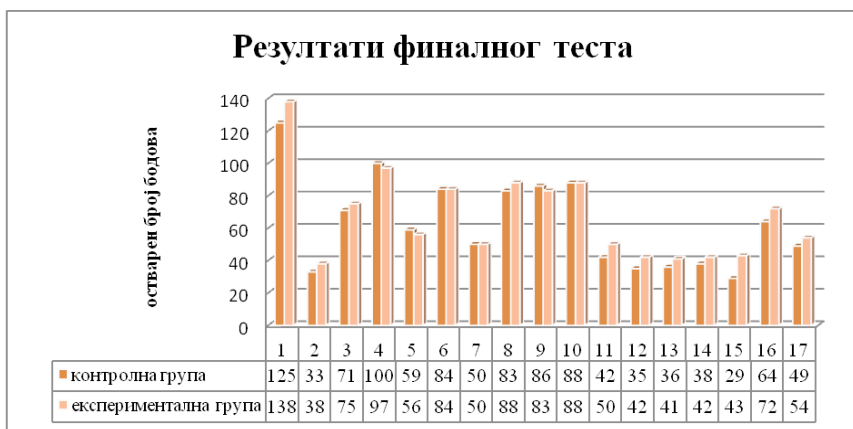
Табела 2: Упоредни преглед усјеха на финалном шесетју знања

| Број питања | Могућ број бодова | Контролна група | | Експериментална група | | Разлика у бодовима |
|-------------|-------------------|----------------------|--------------|-----------------------|--------------|--------------------|
| | | Остварен број бодова | % | Остварен број бодова | % | |
| 1 | 150 | 125 | 83.33 | 138 | 92.00 | + 13 |
| 2 | 50 | 33 | 66.00 | 38 | 76.00 | + 5 |
| 3 | 75 | 71 | 94.67 | 75 | 100.00 | + 4 |
| 4 | 125 | 100 | 80.00 | 97 | 77.60 | - 3 |
| 5 | 75 | 59 | 78.67 | 56 | 74.67 | - 3 |
| 6 | 100 | 84 | 84.00 | 84 | 84.00 | 0 |
| 7 | 50 | 50 | 100.00 | 50 | 100.00 | 0 |
| 8 | 100 | 83 | 83.00 | 88 | 88.00 | + 5 |
| 9 | 100 | 86 | 86.00 | 83 | 83.00 | - 3 |
| 10 | 100 | 88 | 88.00 | 88 | 88.00 | 0 |
| 11 | 50 | 42 | 84.00 | 50 | 100.00 | + 8 |
| 12 | 50 | 35 | 70.00 | 42 | 84.00 | + 7 |
| 13 | 50 | 36 | 72.00 | 41 | 82.00 | + 5 |
| 14 | 50 | 38 | 76.00 | 42 | 84.00 | + 4 |
| 15 | 50 | 29 | 58.00 | 36 | 72.00 | + 7 |
| 16 | 100 | 64 | 64.00 | 72 | 72.00 | + 8 |
| 17 | 75 | 49 | 65.33 | 54 | 72.00 | + 5 |
| Σ | 1350 | 1072 | 79.41 | 1134 | 84.07 | + 62 |

Из друге табеле се види да је на финалном тестирању контролна група од могућег броја бодова освојила 79,41%, а експериментална 84,07%. Тиме је експериментална група била супериорнија од контролне за 4,66% или, у апсолутном износу, за 62 више освојена поена.

Исто то на графички приказано, у виду хистограма, изгледа овако:

Графикон 1: Резултати на финалном испитиу знања експерименталне и контролне групе



ЗАКЉУЧАК

На основу резултата обеју група на финалном тестирању, као показатеља успеха оствареног у контролној групи, применом традиционалног модела очигледне наставе, и резултата оствареног у експерименталној групи, где се настава изводила применом модела очигледне наставе путем сценске игре, видимо да је експериментална група била доста успешнија. Осим тога, разлика у резултатима између експерименталне и контролне групе показала се статистички значајном. Може се претпоставити да су ученици експерименталне групе у добитку и у погледу тога што су на овај начин стечена знања квалитетнија, јер ће им дуже остати у сећању и у животу ће бити употребљивија. Даље, у добитку су и због тога што су до знања дошли много лакше, опуштеније, рекреирајући се, игром, већом активношћу, ослобађањем мисли, маште, идеја и сл., а то је баш оно што највише недостаје тзв. традиционалној очигледности и настави.

Уз све речено могли бисмо констатовати и то да су ученици експерименталне групе били у предности и у погледу свега онога што смо као позитивно о овом моделу очигледности на почетку истакли.

ЛИТЕРАТУРА

- Bruner, Dž. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: EDUCA.
- Grđinić, B., Branković, N. (2005): *Metodika poznavanja prirode i sveta oko nas u nastavnoj praksi*, Bački Petrovac: Kultura.

- Ivić, I., Pešikan, A. Janković, S. i Kijevčanin, S. (1995): *Aktivno učenje*, Beograd: Izdavačko-grafički zavod, Srpska književna zadruga.
- Janković, P. (2000): *Ekskurzije kao vid obrazovno-vaspitnog rada škole*, Norma br. 3, Sombor.
- Knežević, Lj. (1996): *Novi pristup metodici nastave prirode i društva*, Inovacije u nastavi br. 3. Beograd.
- Lazarević, Ž., Bandur, V. (2001): *Metodika nastave prirode i društva*, Jagodina – Beograd: Učiteljski fakultet Jagodina – Beograd.
- Medouz, A.K. i Kešdan, A. (2000): *Kako pomoći deci da uče*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mikalački-Briski, A. (1989): *Pedagoške implikacije Pijaževove teorije*, Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Miočinović, Lj. (1996): *Karakteristike mišljenja dece nižih razreda osnovne škole*, Nastava i vaspitanje, Nastava i vaspitanje, br. 4-5, Beograd.
- Ognjenović, P. (1988): *Percepcija*, Beograd: Savez društva psihologa SR Srbije.
- Soleša, D. (2006): *Obrazovna tehnologija*, Sombor: Pedagoški fakultet.
- Soro, S. (2002): *Očigledno sredstvo u nastavi*, Nastava i vaspitanje br. 1–2, Beograd.
- Španović, S. , Đukić, M. (2006): Tekstualni mediji kao činilac inovativnih promena u obrazovanju, u zborniku *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, vol. 2, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vitić, V. A. i Šuler, Č. F. (1996): *Audio-vizuelna sredstva*, Beograd: Vuk Karadžić.
<http://zivot je lijep.blog.hr>
-

Summary: According to cognitive theory explanations that point out to the importance of sensitive and perceptual activities in the process of learning and particularly considering the age of children in lower grades of elementary school when concrete sensor-motor and different cognitive activities rest on immediate sensual and practical experience (Piaget, Polanyi, Bruner etc.) it is hardly possible to achieve satisfactory pedagogical efficiency in class teaching by the use of traditional model of obviousness only. In certain situations, in respect to the nature of teaching contents, educational and other goals of instruction, it is necessary that teachers often apply contemporary models of visual teaching. One of such models which are very applicable for young elementary school students is *role play or scene communication*.

This paper offers a review of basic characteristics of common or *traditional visual education*, to be followed by presentation of teaching and learning based on *role play or scene communication* as updated models of visual teaching. In the end, we present the results of experimental research that was carried out in the third grade of elementary school in a Natural Science class. The results support the hypothesis that visual teaching based on role play and scene communication is pedagogically more effective and efficient.

Key words: student, teaching, teaching with the use of visual aids, models of visual education, students' achievements.

СЛАВИЦА РАДЕВИЋ

ОШ „Слободан Бајић Паја“

Сремска Митровица

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.214:371.255

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.147-156

ФЛЕКСИБИЛНИЈА ПРИМЕНА НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

Резиме: Комбинована одељења у школама не представљају пожељан модел коме треба тежити у организацији васпитно-образовног рада у основном образовању, већ је то нужност и практична потреба у појединим друштвеним, сеоским срединама. Комбинована одељења код нас су историјска реалност. Континуитет у њиховом постојању никада није био прекидан, тако да су она и данас реалност, а према демографским прогнозама и потреба сутрашњице. Овај рад представља покушај да се актуелизују основни дидактички проблеми који се јављају у процесу истовременог рада са ученицима различитог узраста, у истој просторији, од стране једног учитеља. Познато је да уколико је број разреда, са којима учитељ ради у одељењу већи, и проблеми организације наставе су бројнији.

У овом раду траже се одговори на три основна питања: 1) шта је у постојећем образовно-васпитном раду у неподељеној школи добро, а шта није; 2) шта је застарело и сазрело за промене у садашњој основној школи и настави и 3) каква би се решења, односно промене, могле сматрати педагошки ефикасним у постојећем стању наше неподељене основне школе и образовно-васпитног рада у њој.

Кључне речи: наставни план и програм, комбиновано одељење, организација, флексибилност, индивидуализација.

Увод

Организација образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу је веома комплексна, а њено истраживање, с обзиром на мултидисциплинарност, изузетно сложено. У недостатку литературе и прецизнијих упутстава, а у нужности да се реализују наставни план и програм, као и укупан васпитно-образовни рад, школе са комбинованим одељењима су се прилагођавале времену, условима и задацима који су пред њих постављени. При оваквом раду задржало се много старог, традиционалног, као и много чега нерационалног и непродуктивног. Сла-

бости и ограничења постојеће организације образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу одраз су и законских решења, односно круте нормативне уређености школе, независно од величине и места у којем се школа налази. На ове проблеме указују истраживачи који прихватају захтев да се у образовању оствари јединственост у погледу постављеног циља и јединствених, истоветних задатака, али указују на потребу и предност еластичног организовања наставног рада у конкретним условима. Унапређењу васпитно-образовног рада у комбинованом одељењу могли би допринети адекватни одговори на основу савременије педагошке литературе и других извора на три следећа питања:

1. Шта је у постојећој организацији рада добро и шта треба задржати?
2. Шта није добро, што је застарело и шта треба мењати?
3. Како извршити промене, односно како доћи до решења која су ефикаснија и примеренија условима рада у комбинованом одељењу?

До одговора на постављена питања долази се анализом и компарацијом досадашњих теоријских сазнања са једне стране и непосредних искустава практичара и добијених резултата истраживања, са друге стране и то о следећим најбитнијим сегментима организације васпитно-образовног рада у комбинованим одељењима: план и програм основног образовања и васпитања, организација рада на часу, израда месечних и годишњих планова рада, припрема учитеља за непосредни васпитно-образовни рад, школски календар, распоред часова, почетак школовања, вођење педагошке документације, образовање и стручно усавршавање учитеља за рад у комбинованом одељењу, материјална основа за васпитно-образовни рад у комбинованом одељењу.

УОБИЧАЈЕНА ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА У КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА

Комбиновано одељење је одељење које је састављено од ученика два, три или четири разреда, са којима истовремено ради један учитељ.

При томе се термин комбиновано одељење односи на млађе разреде основне школе (1–4).

У пракси наилазимо на различите моделе комбинованих одељења:

- комбинована одељења формирана од ученика два разреда; с обзиром на различите могућности комбиновања, у овом моделу су могућа комбинована одељења ближих (1-2, 3-4) и комбинована одељења удаљенијих разреда (1-3, 2-4);
- комбинована одељења формирана од ученика три разреда и
- комбинована одељења формирана од ученика четири разреда.

Организација образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу је једно од најсложенијих и најосетљивијих питања дидактичке теорије и праксе. Њен

значај, свакако, превазилази пажњу коју јој посвећују дидактичари и методичари. Она се често не може уклопити у норме по којима је организован рад у чистом одељењу.

Под организацијом образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу подразумевамо такав начин рада који омогућава постизање оптималних резултата у реализацији циљева и задатака основног образовања и васпитања. Тако дефинисан проблем организације може се посматрати са два становишта:

1. са становишта спољашње организације и
2. са становишта унутрашње организације.

Спољашња организација образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу обухвата све оно што се налази изван сфере директног утицаја учитеља (простор, опрема, наставна средства и технички уређаји, наставни план и програм, законски прописи, школски календар, број ученика у одељењу, уџбеници и приручници).

За разлику од спољашње, унутрашња организација рада у комбинованом одељењу је окренута и оријентисана на стручно-дидактичка размишљања и поступања и обухвата све оно што се, више или мање, налази у сфери директног утицаја учитеља (организација часа, планирање наставних садржаја, припремање за наставу, распоред ученика у учионици, коришћење наставних средстава итд.). Једном речју, унутрашња организација, сматра В. Пољак (1985), „значи организацију самог тока процеса образовања“. Она је много сложенија, суптилнија и деликатнија од спољашње организације и највећим делом зависи од дидактичко-методичке оспособљености учитеља и његове спремности да продре у законитости процеса васпитања и образовања.

Успех у раду условљен је јединством унутрашње и спољашње димензије организације, јер се обе димензије међусобно условљавају и преплићу.

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА У КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА

Само неколико публикација објављених у Србији после Другог светског рата није довољно за решавање сложених проблема образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу. У тим публикацијама недостају посебне студије и приручници који би се заснивали на експериментима и истраживањима и који би дали сигурнију оријентацију у погледу целисходности и могућности примене одређених решења и поступака у непосредној образовно-васпитној пракси.

Концепција коју је, у књизи *Рад у нејодељеној основној школи и комбинованом одељењу*, 1951. године изнео Р. Вуковић, заснована је на подацима и искуствима из дуге традиције образовно-васпитне праксе у комбинованом одељењу и одражава степен развоја наше педагошке теорије и образовно-васпитне праксе тог времена. И пред тога, многе идеје изнете у његовој књизи актуелне су и

данас. Р. Вуковић је у поменутој књизи објавио и обимну библиографију радова о тој теми. Ову библиографију је 1992. године допунио и објавио Н. Трнавац у књизи *Мале сеоске школе*. Радови у тим библиографијама су претежно методичке, а ретко концепцијске природе.

Време после изласка Вуковићеве књиге педесетих година прошлог века, карактеришу крупне промене у развоју нашег основног образовања и васпитања.

Побољшана је материјална основа, настала је експанзија наставне технике, која све брже продира и у комбинована одељења, дошло је до позитивне промене у стручности учитеља у корист више и високе стручне спреме итд., што омогућава и другачија организациона решења многих конкретних проблема у раду у комбинованом одељењу.

М. Стевановић и Д. Ђорђевић 1981. године објављују једну целовитију књигу из ове области под називом *Организација наставе у комбинованим одељењима*.

Литература са наведеним карактеристикама и мањи број истраживања, са ограниченим донетима, из ове области упућују да о ефикасности организације образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу још увек судимо скоро искључиво на основу искуствених чињеница. Велики број учитеља који су радили више година у комбинованом одељењу, с поносом истиче како њихови ученици задржавају исти или чак постижу и бољи успех у наставку школовања.

Многи истичу да рад у комбинованом одељењу, поред недостатака, има и извесне предности у односу на рад са једним одељењем.

Предности рада у комбинованом одељењу око којих нема неслагања међу теоретичарима и практичарима су следеће:

- Учитељ ради са малим бројем ученика, наглашена је потреба за индивидуалним радом и индивидуализацијом наставе, чиме се стварају услови уважавање и поштовање разлика међу ученицима, за максимално развијање њихових способности, за напредовање према индивидуалном темпу и склоностима.
- Комбиновано одељење је погодна и стимулативна средина за развијање самосталности и креативности код ученика.
- У оваквим условима рада ученици се оспособљавају за самообразовање.
- Обезбеђено је чешће понављање и чвршће повезивање наставних садржаја у једну целину.
- Ученици још у нижим разредима у ситуацији су да спонтано упознају многе чињенице и појмове којима оперишу ученици старијих разреда, а ови су, опет, у ситуацији да се подсети и обнове оне садржаје које су обрађивали ранијих година.
- Због малог броја ученика брза је и ефикасна контрола њиховог самосталног рада.
- Док је у чистом одељењу учитељ најчешће једини преносилац знања, у комбинованом одељењу он се јавља у другачијој улози. Ту је он, пре свега, организатор рада, саветник и сарадник. Тежиште његове актив-

- ности је на таквој организацији образовно-васпитног рада у којој ће ученици бити активни у процесу стицања знања и развијања способности.
- Перманентна смена директне и индиректне наставе и комбинација различитих облика рада чини наставу динамичнијом, разноврснијом, атрактивнијом и интересантнијом.
 - Рад у комбинованом одељењу и самосталан рад ученика захтева брже прелажење на мултимедијски систем наставе и њено модернизовање.

Процес или **слабости** у раду, пак, приписују се:

- условима у којима ученици живе и уче;
- опремљености школа наставним средствима и техничким уређајима;
- нефлексибилној организацији рада, јер се у комбинованом одељењу ради по истим принципима као у школама које имају хиљаду и више ученика;
- сложеној организацији часа, посебно у случајевима када се истовремено ради са више разреда, односно истовремено се реализује два, три или чак четири наставна програма;
- недостатку времена за директан рад учитеља са ученицима појединих разреда;
- честим променама учитеља;
- неспособношћу учитеља за рад у комбинованом одељењу;
- недостатку одговарајуће методичке литературе;
- неразрађеном систему стручног усавршавања учитеља (семинари, огледни часови и слично);
- изолованости учитеља у смислу отежане, недовољне или неадекватне сарадње са матичном школом и средином у којој се школа налази итд.

Узроци неуспеха, односно слабости у раду у комбинованом одељењу, приписују се са једне стране материјалној сфери, а са друге стране самој организацији образовно-васпитног рада. И док се први могу релативно лако отклонити спољашњом интервенцијом средине, за отклањање других је потребан организован приступ, уважавање реалних, проверених и применљивих решења до којих је дошла педагогија, флексибилнија законска решења, поштовање услова у којима ради комбиновано одељење, подстицање иницијативе и стваралаштва учитеља, а самим тим и њихове одговорности за постигнуте резултате.

МОГУЋНОСТ ФЛЕКСИБИЛНЕ ПРИМЕНЕ НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА У КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА

Својим истраживањем аутор књиге *Организација рада у комбинованом одељењу* К. Шпијуновић предлаже флексибилнију организацију образовно-васпитног рада, засновану на уважавању услова у којима школе са комбинованим

одељењима раде, индивидуализацији наставе у складу са бројем и могућности-ма конкретних ученика, хоризонталној и вертикалној интеграцији наставних садржаја и стручној аутономности учитеља у примени прописаног плана и програма.

У комбинованим одељењима су примењивани исти планови и програми као и у чистим одељењима. Таква је ситуација и са важећим наставним планом и програмом. То је доводило (и доводи) до низа нелогичности и бројних апсурда као што су:

- у сеоским школама са свега неколико ученика настава се мора организовати на исти начин као и у градским школама са преко хиљаду ученика;
- отежана је корелација и интеграција наставних садржаја појединих предмета, како у оквиру једног, тако и између различитих разреда;
- нема довољно могућности за уважавање интелектуалних и физичких потенцијала конкретних ученика;
- нереални су захтеви у погледу организације слободних и спортских активности;
- за предмете који се морају истовремено одржавати (физичко васпитање, ликовна култура) прописан је различит број часова у појединим разредима;
- посебних намена нема чак ни у методичким упутствима за реализацију програмских садржаја конкретних наставних предмета итд.

Да се униформност наставног плана и програма не би и даље појављивала као озбиљна сметња педагошкој ефикасности наставе, неопходно је ићи на његову флексибилнију примену. Наиме, потребно је, према К. Шпијуновићу, тражити савременија решења у смислу индивидуализације наставног програма. Ова идеја, истиче он, није нова јер су још представници „нове школе“, потенцирајући потребу упознавања личности ученика, с правом истицали да садржаји (тј. наставни програми) и методе наставе треба да буду еластични и прилагођени индивидуалним потребама и могућностима ученика.

Осим тога, због индивидуалних разлика у способностима, склоностима и мотивацији ученика, у свету се данас све чешће заговарају програми на два или три нивоа (минимални, оптимални, програми за даровите). Тако Сапас, један од педагога који се бави футурологијом образовања, сматра да су неопходне промене у организацији образовно-васпитног рада школе. Те промене треба да иду у правцу потпуне индивидуализације. Такав став представља и индивидуализацију програма. „Настава би била ефикаснија“, сматра Сапас, „ако би се програми прилагодили сваком ученику, како би одговарали његовим почетним могућностима, брзини и темпу учења“ (К. Шпијуновић, 1995).

Састављање индивидуалних програма, који би били прилагођени могућностима ученика, утицало би да се код ученика смањи одбојност, а повећа жеља за учењем. Флексибилни наставни планови и програми у будућности морају бити засновани на образовним потребама полазника.

Неке идеје о интегрисаној настави такође би могле наћи своје место у настави у комбинованом одељењу. Наставни садржаји, наиме, могли би се интегрисати само у две велике целине (друштвено-уметничку и природно-математичку), а учитељи би, у складу с потребама и темпом напредовања сваког ученика, планирали и програмирали наставу.

За већину европских земаља карактеристично је то да су програми диференциранији и прилагођенији могућностима ученика, а начин њиховог извођења слободнији него што је то случај у нашој земљи. Реализација циљева образовања, организација и структура процеса образовања, непосредна примена плана и програма, препуштена је локалним властима и самим школама.

Значајна је чињеница да комбинована одељења, захваљујући малом броју ученика, пружају више могућности за практичну реализацију ових идеја него чиста одељења.

ШТА БИ СЕ МОГЛО И ТРЕБАЛО ПРОМЕНИТИ У НАШОЈ ШКОЛИ?

Уместо потпуне једнакости наставних планова и програма (без обзира да ли се она јавља на једном нивоу – чиста одељења или на два нивоа – чиста одељења и комбинована одељења) требало би прихватити исти наставни план и програм за све школе, с тим што би се у комбинованом одељењу дозволила флексибилност у њиховој примени у зависности од броја ученика у одељењу, односно разреду, њихове способности, услова средине и других фактора. Тиме се не негира и не доводи у питање јединственост основне школе као принцип нашег образовно-васпитног система који свим ученицима осигурава целовито и једнако вредно основно опште образовање.

Напротив, флексибилност, односно прилагођавање наставних планова и програма, не значи увек и обавезу редуцирања броја часова, односно наставних садржаја. То, пре свега, значи рационалнију организацију образовно-васпитног рада у сваком погледу, чиме се, у неким случајевима, обезбеђује више времена за обраду конкретних садржаја. Даје се право и слобода учитељу у комбинованом одељењу да у конкретним условима и по одређеним критеријумима може у извесној мери одступити од прописаног наставног плана и програма, односно учитељ у комбинованом одељењу има одређени степен педагошке аутономије у конципирању конкретних организационих решења.

Залажући се за флексибилне наставне планове и програме, К. Шпијуновић истиче да евентуална слобода коју би имао учитељ, не би била неповољна по укупне резултате у раду, како то многи сматрају, већ би, напротив, била подстицајнија од програмске униформности, која гуши и спречава сваку иницијативу.

Давање такве слободе претпоставља, пре свега, стручност учитеља, његову креативност, али и мотивисаност и одговорност за постигнуте резултате.

Тиме би програм био прилагођен ученику и условима у којима се реализује, што је и захтев савремене дидактике.

На крају овог рада и свега изнетог, ефекти наставе у комбинованом одељењу не морају обавезно бити испод нивоа успеха у неподељеној школи. Дакле, одговарајућим дидактичко-методичким решењима, односно флексибилнијим приступом организацији наставе у комбинованим одељењима, а нарочито флексибилнијим приступом примени наставног плана и програма, могуће је чак оно што се сматрало обавезним недостатком преокренути у корист предности.

ЛИТЕРАТУРА

- Bandur, V., Potkonjak, N. (1966): *Pedagoška istraživanja u školi*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Bognar, L. (1982): *Rad u područnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Đurašković, C. (1985): *Direktan rad sa učenicima u kombinovanom odeljenju*, Beograd: Učitelj 27.
- Grujanić, V. (1995): *Organizacija nastave u kombinovanim odeljenjima*, Zlatibor: Učitelj 87–50.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (1995): *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, Beograd.
- Pantelić, P., Pejić, R. (1995): *Inoviranje vaspitno-obrazovnog rada u kombinovanim odeljenjima*, Valjevo.
- Poljak, V. (1985): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Prodanović, Lj., Lunginović, V. (1988): *Direktan rad s učenicima u kombinovanom odeljenju*, Beograd.
- Stevanović, M., Đorđević, D. (1985): *Organizacija nastave u kombinovanim odeljenjima*, Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Špijunović, K. (1988): *Organizacija rada u kombinovanom odeljenju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Trnavac, N. (1992) *Male seoske škole*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Vuković, R. (1951): *Rad u nepodeljenoj školi i kombinovanom odeljenju*, Beograd: Pedagoško društvo NR Srbije.
- Vuković, R., Radošević, B. (1982): *Organizacija i izvođenje vaspitno-obrazovnog rada u kombinovanom odeljenju osnovne škole*, Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.
-

Summary: Combined classes in schools do not stand as a desirable model which should be aimed at in education work in elementary schools, but as a necessity and practical need in specific social and rural environments. Combined classes are historical reality. Their continuity has never been interrupted, therefore they are reality nowadays, and according to the demographic perspectives they will be the necessity of tomorrow. This paper is an attempt at presenting the basic didactic

problems that appear in the process of simultaneously working with pupils of different ages in the same room and by one teacher. It is generally known that when the number of various grades with which a teacher is working in one class is greater, the problems in organizing the education process are also greater.

The paper asks for answers to the three basic questions: 1) what in the current education work in the undivided school is good, what is not; 2) what has become old-fashioned and ready for changes in present elementary school and education process and, finally, 3) what the results, or changes, could be considered as having a pedagogical effect in the current state of undivided elementary school and the education work in it.

Key words: curriculum, combined class, organization, flexibility, individualization.

ДР ИВАН ТАСИЋ
ДР ДРАГАНА ГЛУШАЦ

Технички факултет „Михајло Пупин”
Зрењанин

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::004

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.157-166

МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ КАО ПРЕДУСЛОВ ЕФИКАСНЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ ИНФОРМАТИКЕ

Резиме: Основни циљ информатичког образовања свакако треба на првом месту да буде развој информатичке писмености, а надаље надоградња у смислу професионалне оријентације ученика. Ефикасност наставе информатике у директној је зависности од квалитета, разноликости и начина методичког деловања. У складу са развојем информатике и информатичке технологије одвија се, или „мора се одвијати“, процес модернизације наставе и учења, а то значи стално унапређивање образовног рада на основама уклапања образовања у информатичку епоху техничко-технолошких окружења. У раду ће бити изложени параметри квалитета процеса савремене наставе и учења, као и преглед најефикаснијих савремених наставних метода у настави информатике.

Кључне речи: ефикасност, модернизација, информационе технологије, методика.

1. Увод

Брз развој достигнућа на пољу информационих технологија, честе измене закона и многобројни пројекти усмерени на реформисање нашег школског система губе из вида да се на свим нивоима тог система (а у недостатку професорски профилисаних информатичара) налази значајан број наставника који у току основних студија нису стекли основно одговарајуће психолошко, педагошко-дидактичко и методичко образовање. Евидентна је нарочита занемареност практичне компоненте методичког оспособљавања наставника. Отуда тенденције развоја нашег школског, посебно наставног система, треба да се односе не само на садржаје образовања већ и на начине поучавања и учења. Овај проблем је нарочито изражен у средњим школама и на факултетима на којима ради велики број високо стручних наставника без елементарног методичког образовања. Све ово битно

умањује васпитно образовне ефекте наставе, посебно у фазама припремања, планирања и евалуације наставе. Потребно је посветити велику пажњу методичкој едукацији наставника информатике како би у свом раду остваривали не само когнитивне већ и афективне и психомоторичке задатке наставе (Ničković, 1974).

2. ПОЈАМ МЕТОДИКЕ ИНФОРМАТИКЕ

Методика наставе информатике је научна дисциплина која проучава законитости поучавања и учења у настави информатике. Она то постаје тиме што објективно, тачно и егзактно изграђује свој методолошки систем, утврђује законитости и опште принципе, методе, средства поучавања и учења, који су у складу са структуром ученичке личности. У домену информатичког образовања **методика информатике** проучава поједине појаве, њихове узроке и последице, утврђује законитости и принципе тих појава и указује на њихове узроке са циљем да се постигну оптимални резултати у информатичком образовању. Методика информатике јесте **научна дисциплина** која је изградила свој методолошки систем, систем својих правила, законитости и спознаја (Ђukić, 1981).

3. ЦИЉЕВИ ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Ефикасност наставе информатике у директној је зависности од квалитета, разноликости и начина методичког деловања. Која су методичка решења за остваривање високог степена квалитета и самим тим и ефикасности наставе информатике?

Квалитет процеса савремене наставе и учења данас се огледа:

- у квалитету рада наставника који су посредници између деце и наставних садржаја;
- у организацији процеса наставе и фокусирања истог на ученика;
- у интерактивним наставним методама са активним учешћем ученика;
- у фокусирању наставе на постигнућа ученика, а не на пуку реализацију наставног програма;
- у коришћењу формативних метода за оцењивање ученика;
- у квалитету постигнућа у учењу, који треба да се огледа између осталог у елиминацији механичког учења напамет и непотребног понављања;
- у обезбеђивању ученицима суштинска знања која се активно могу користити у даљем образовању и у животу уопште;
- у концентрисању на информатичку писменост;
- у крајњем исходу квалитетног образовања кроз оспособљеност ученика да користе своја новостечена знања и вештине ван школског контекста (Soleša & Nadrljanski, 2004).

У складу са развојем информатике и информатичке технологије одвија се или „мора се одвијати“ процес модернизације наставе и учења, а то значи стално унапређивање образовног рада на основама уклапања образовања у информатичку епоху техничко-технолошких окружења. У ери информатике сва технолошка окружења и у оквиру њих процеси, обележила је нова парадигма која се карактерише културом електронске комуникације. Кључно питање „Како?“ данас постаје равноправно са питањем „Шта?“ (Informatika u obrazovanju..., 1996).

Флексибилност је основни принцип на коме ће настава информатике у већома блиској будућности почивати – настава, у којој ће бити обједињена добра испланираности часа, али и остављен простора за брзопотезно иновирање наставних садржаја. Овакав модел наставе мора бити динамичке природе. Чињеница је да су идеје, знање и информације базични ресурси на којима ће се заснивати развој друштва. Информатизација образовања представља специфичан процес који се детаљно планира и реализује по етапама, захватајући, при томе, све сегменте структуре и процесе из система образовања.

У плановима развоја система образовања у светским решењима запажено место заузима информатичко образовање, које започиње уписом у основну (обавезну) школу и траје до завршетка средњег образовања.

Увођење сваког новог курикулума захтева пажљиве припреме, управљање, помоћна средства, образовање наставника и стално праћење и унапређивање рада. Искуство показује да информатика није изузетак: напротив, у информатици и рачунарству се дешавају врло брзе промене, па је стога потребно годишње, а можда и краће од тога, подешавање програма, односно његово актуелизовање (Voskresenski, 1989).

Информатика је у суштини прагматичан предмет. Вештине у информатици се најбоље стичу кроз практичан рад на и са компјутерима; информатичко знање развија се ефикасније унутар практичног окружења. То поставља проблеме када постоји ограничење у располагању опремом која подстиче наставу информатике, али битно је имати стратегију у примени која признаје потребу за практичним искуством и припремама за обезбеђивање, управљање и одржавање компјутерске опреме (Vilotijević, 1993).

У било којем образовном систему степен расположивих средстава поставља ограничења за могућности до којих се сваки предмет може унети у наставни план, посебно где су коришћена само најосновнија средства. Информатика је од такве важности и значаја за будуће стратегије развоја земље да инвестиција у опрему, образовање наставника и других пратећих услова за ефикасно реализовање плана информатичког образовања мора заузети високо место у било којој поставци приоритета развоја система образовања. Изабрани програмски садржаји је имао у виду ставку инвестиција неопходних ресурса и спецификовао је минимални захтев за ефикасно предавање, односно пренос знања у различитим околностима.

Ученици треба да се оспособе за кориштење рачунара на одговарајући, сврсисходни интелигентни начин, како у свакодневном животу, тако и у професионалном смислу. Основни циљ информатичког образовања свакако треба на првом месту да буде **развој** информатичке писмености, а надаље надоградња у смислу професионалне оријентације ученика.

Термин „апликативно“ оспособљавање је већ усвојен и на нашим просторима, како код старијих особа који се стручно оспособљавају да раде на рачунарима, тако и у школском узрасту. У оба случаја тежи се ка оспособљавању ученика да користи готове апликације, да се у њима добро сналази и да буде у стању да решава текуће техничке проблеме. У суштини, општи је тренд масовног апликативног оспособљавања корисника. Ученици такође морају бити оспособљени за примену информатике у другим предметима, односно да се служе тековинама знања из информатике (информатичких технологија), будући да је један од глобалних светских трендова у образовању информатизација образовања – дакле, изучавање свих осталих предмета путем рачунарске технике (симулације, Интернет,...). Тиме се остварују предуслови за даље уже стручно школовање ученика професионалне припреме ученика, већ према индивидуалним потребама и могућностима ученика. По изласку из средње школе ученици морају бити обучени да користе и примењују методе и технике из информатике који решавају проблеме у економији, привреди, јавним управама, образовању, и тако даље. Блум разликује три области циљева учења: когнитивну област, афективну област и психомоторичку област (Hotomski).

Когнитивна област обухвата циљеве учења повезане са знањем и мишљењем.

Афективна област обухвата циљеве учења повезане са ставовима, интересовањима и процењивањем вредности.

Психомоторичка област обухвата циљеве учења повезане са мануелним и моторичким вештинама.

Примери у настави информатике:

- когнитивни циљ – ученик треба да зна синтаксу наредбе условног грањања у *Pascal*;
- афективни циљ – ученик треба да буде спреман да контролише решења задатака помоћу промене услова те наредбе;
- психомоторички циљ – ученик треба да буде способан да вешто позира одређену наредбу у новим проблемима.

Све овде наведене таксономије нису апсолутно задовољавајуће ако узмемо у обзир следеће захтеве:

- битни процеси информатичког мишљења треба да дођу до изражаја;
- посебни карактер распоредивих информатичких садржаја треба да дође до изражаја;
- основни психолошки процеси би унутар главних категорија требало да одговарају једни другима;
- таксономија би требало, ако је то могуће и ако то има смисла, према растућем когнитивном захтеву да буде усмерена на главне категорије;
- унутар једне главне категорије требало би, ако је то могуће и ако има смисла, направити поделу на основу растуће тежине;
- таксономија би требало да буде широка подстицајна основа за постављање и тачнију формулацију циљева учења.

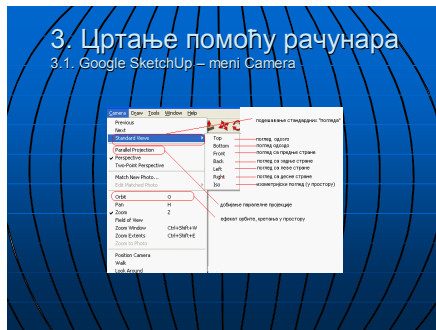
4. ДОМИНАНТНЕ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ ИНФОРМАТИКЕ

У настави, демонстрација (показивање, доказивање, објашњавање) је приказивање свега што је могуће перцептивно доживети. Зато је ова метода најуже повезана са материјално-техничком страном наставе, са применом наставних средстава и радом у лабораторијским условима.

У настави информатике ово је веома корисна метода. Зато се најчешће, у овом смислу, користи следеће: *демонстрација стайичких предмета* (сlike, цртежи, шеме, предмети), *демонстрација активности* (динамичка структура одређеног рада, радни процеси, демонстрација рада на рачунару и др.).

Основна сврха демонстрирања је да ученици стекну адекватна сазнања о стварности (природној и друштвеној), да усвоје неке чињенице које служе као основа за развијање генерализација. Стога је нарочито важно да наставник одабере адекватне изворе, изворе из прве руке, јер ће на таквим изворима презентоване чињенице бити веома корисне за даља уопштавања. Метода демонстрације се увек повезује са осталим наставним методама. То је нужно, јер кад наставник, на пример, излаже наставно градиво, он то пропраћује демонстрацијом одговарајућих средстава, поступака, покрета, радњи и сл., како би се ученици потпуније унели у проблем и схватили оно што је предмет излагања. Зато се метода демонстрације примењује у свим етапама наставног процеса, па чак и у фази провере наученог. Ретко се ова метода примењује као једина метода рада. Ова метода је посебно повезана са адекватним дидактичким наставним средствима.

Демонстрација у настави информатике је веома пожељна јер наставник информатике презентовањем корака које чини пружа ученицима могућност да схвате и усвоје принципе и законитости рада у неком од програмских окружења. У овом тренутку то су најчешће *Power Point* презентације које се приказују на видео биму, које сликовито објашњавају ученицима оно што се не би у потпуности вербално текстуалном методом:



Слика 1:
слайд *Power Point* презентације

Грешка која се често чини јесте преопширност текста који се уноси у презентацију. Слајдови требају садржати само тезе и слике које кажују на најзначајније моменте.

У настави информатике лабораторијски рад је начин наставне активности у којој ученици, уз руководство наставника или другог стручњака, раде са рачунарском опремом на одговарајућим садржајима с циљем да потпуније упознају природу и законитости датих садржаја. Све то зависи од специфичног радног задатка. Али без обзира на облик рада, место и врсту, лабораторијски рад пролази кроз неколико фаза:

- 1) проучавање потребе, целисходности за лабораторијским радом;
- 2) упознавање могућности успешног извођења;
- 3) реално одмеравање радних задатака;
- 4) давање задатака и упутства за рад;
- 5) извршавање радних задатака;
- 6) упознавање групе, колектива или само наставника о резултатима рада;
- 7) вредновање постигнућа појединца или групе.

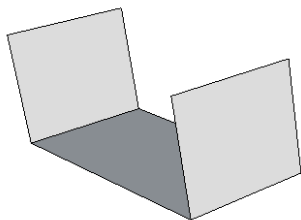
Сврха учениковог ангажовања за овај рад јесте у интензивирању њихове активности на упознавању стручних и научних метода рада и поступака у информатици, осамостаљивању и посматрању веза и односа у разним информатичким областима, развијању техничке и радне културе ученика.

Практични радови који не носе лабораторијска обележја су добри начини за стицање одређених знања, вештина, навика и других способности у условима непосредне радне активности или сарадничке улоге у њој.

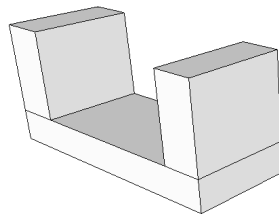
У професионално стручном оспособљавању ученика практични радови су интегрални део наставе информатике и веома су важни за професионално оспособљавање и укључивање у информатичку струку (Prodanović, Lekić, Damjanović, 1972).

У наставку ћемо навести пример обраде наставне теме *Цртање помоћу рачунара* у оквиру предмета Техничко и информатичко образовање за VII разред, где наставник инструира ученика у обради наставне теме:

*Нацртај (следећи кораке приказане на доњим сликама) и ископирај предмет. Појмом ја прикажи у перспективи: **Front, Top, Left, Iso**; сваки од приказа снимити помоћу тастера PrtSc (Print Screen), и одштампати из програма **Paint**. Покушај да користећи алати **Section Plane** погледаш предмет „изнутра“.*

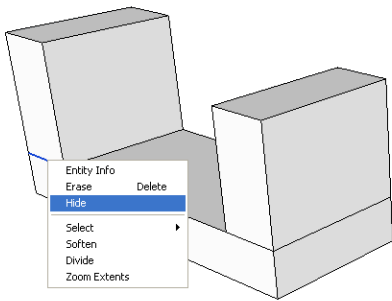


Слика 2.
Корак 1 – цртање скице

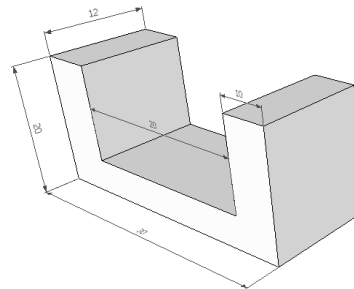


Слика 3.
Корак 2 – извлачење објекта

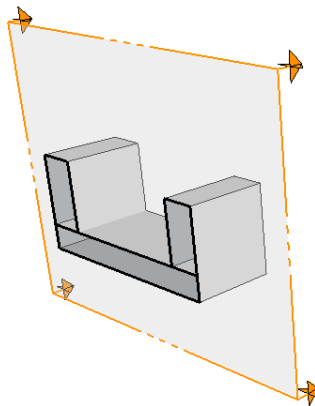
Сакријте ивице које граниче вертикалне и хоризонталне елементе тако што ћете мишем кликнути на дуж, десним кликом отворити мени и одабрати опцију **Hide**.



Слика 4.
Сакривање граничних ивица



Слика 5.
Копирање цртежа



Слика 6.
Section Plane

Лабораторијски и практични радови су метода наставног рада која омогућава интензивирање сензуалне, креативне и радно-професионалне активности ученика, а тиме и бржег васпитно-образовног напретка ученика. Ова метода има посебан значај за изграђивање научног погледа на свет, развијање културе рада, техничке културе и самосталности, саморада. Без њеног коришћења није могуће оспособити савременог информатичког стручњака потребног нашем општем друштвеном развоју. И ова метода се најуспешније користи када се адекватно комбинује са осталим методама рада у настави.

5. ЗАКЉУЧАК

Циљеви и задаци наставе информатике који се глобално (стратегијски) и оперативно утврђују, основни су критеријуми за одабир и примену наставних метода и поступака, јер је настава информатике модел **наставе оријентисан ка циљу**, а базиран на личним доживљајима ученика (Мејер, 1968). Свака наставна метода „потврђује своје вредности корелативним односом према осталим наставним методама“, сматра Продановић. Присутност корелативних веза једне наставне методе открива реалне димензије њене примене у наставном раду. То значи да је оптимална ефикасност сваке примењене методе условљена димензијом њених корелативних дидактичких веза. Уколико у свакој наставној ситуацији делује више сврсисходно повезаних наставних метода, утолико је ефекат наставног рада запаженији и бољи, а такође и резултати таквог рада ваљанији, а функција метода потпунија и делотворнија. Откривајући најфункционалнији корелативни однос према другим методама, у одређеној наставној ситуацији, наставник истовремено изграђује најсигурнији ослонац за савремену организацију наставног рада.

ЛИТЕРАТУРА

- Đukić, M. (1981): „Savremeni modeli individualizovane nastave“, u: *Nastava i vas-pitanje*, br. 11. Beograd.
- Hotomski, dr Petar, „Sistemi veštačke inteligencije u automatskom rezonovanju“. *Informatika u obrazovanju i nove informacione tehnologije*: zbornik radova, Zrenjanin, 1996.
- Mejer, G. (1968): *Kibernetika i nastavni proces*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ničković, R. (1974): *Didaktika*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Prodanović T., Lekić Đ., Damjanović Đ., (1972): *Istraživanje u nastavi*, Novi Sad.
- Soleša, D., Nadrljanski, Đ. (2004): *Informatičke tehnologije*, Sombor: Učiteljski fakultet u Somboru.
- Suzić N. (2005): *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka.
- UNESCO, Eurydice European Unit, <http://www.eurydice.org/>.
- Vilotijević, M. (1993): *Organizacija i rukovođenje školom*, Beograd: Naučna knjiga.
- Voskresenski, K. (1989): „Rad u parovima kao faktor dinamičnosti nastave“, u: *Inovacije u nastavi*, Kruševac.
- <http://edupoint.carnet.hr/casopis/aktualni/edupoint.pdf>
- <http://top.pefri.fr/metodikaini2000>
-

Summary:The main goal of education in computer science should primarily be development of computer literacy, which is further followed by students' professional orientation. Efficiency of computer science teaching is directly dependant on the quality, variety and ways of methodical function. Following computer science and computer technology, the process of modernization

in teaching is being, or “must be”, carried out, which means that it is constantly necessary to develop the education process on the grounds of adjusting it to fit into computer era of technical-technological environment. The paper presents the parameters for the quality of modern teaching and learning and lists the most efficient modern teaching methods in computer science teaching.

Key words: efficiency, modernization, information technology, methodics.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

ДР ЗАГОРКА МАРКОВ

Висока школа за обр. васпитача

НЕНАД АДАМОВ

Дом омладине

Кикинда

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 37.011.3–051:376–053.4

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.167-184

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме: Циљ аутора рада је да укажу на чињеницу да процес инклузије у вртићима у великој мери зависи од васпитачког кадра који је едукован да препознаје развојне поремећаје код деце предшколског узраста. Васпитач даје стручњацима адекватне струке хетероанамнестичке податке ради дијагностиковања поремећаја. У процесу рехабилитације детета са посебним потребама васпитач заузима једно од најзначајнијих места с обзиром да у инклузивном вртићу највише времена проводи са дететом са развојним тешкоћама.

Због тога је његово учешће у интердисциплинарном, мултидисциплинарном или трансдисциплинарном тиму који се бави децом са посебним потребама неизоставно. Васпитач је значајна спона између родитеља и стручног тима, јер координира сарадњу између ових ентитета. Савремена демократска друштва теже ка инклузивном васпитању и образовању. Редовни вртићи са инклузивним етосом представљају најделотворнији начин борбе против дискриминације и стигматизације појединца.

Кључне речи: инклузија, дете са посебним потребама, васпитач.

Увод

У демократским и просоцијално оријентисаним друштвима се развијају вртићи усмерени ка деци, јер се полази од претпоставке различитости појединца у биопсихосоцијалној сфери. Императив ових друштава је да се детету омогући право да своје потенцијале оствари до максимума.

Инклузија као појам значи како значи бити укључен, прихваћен, бити са другима. Инклузија као друштвени покрет и филозофија заснива се на заступању и самозаступању људских права особа са посебним потребама (Bratković, 2007).

Када се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом типичне популације, њему се пружа могућност да буде прихваћено на основу својих квали-

тета. Дете са посебним потребама, без обзира на то колике су његове когнитивне, физичке, социјалне или емоционалне могућности, добија прилику да живи квалитетнијим животом у друштву својих вршњака. Вршњаци типичне популације добијају прилику да у најранијем периоду свог живота прихвате различитост међу јединкама људске врсте. У инклузивном вртићу се код свих учесника подстиче развијање осетљивости, поштовања, просоцијалности, толеранције и алтруизма.

Васпитачи у тим програмима покушавају да задовоље индивидуалне потребе сваког детета и тако представљају модел за прихватање људске различитости. Својим поступцима показују вредност међуљудских односа и како проблеми могу да се решавају када људи подржавају једни друге (Daniels and Stafford, 2001).

Последње године XX века су донеле позитивне промене у односу према деци са посебним потребама која имају делимична или трајна оштећења способности. Изолација и сегрегација су потиснуте рехабилитацијом којом се путем нових технологија ублажавају или надокнађују функције организма (Andrejević, 2005).

Услови приликом укључивања детета са посебним потребама у вртић код нас нису строго прописани. Постоје васпитачи који већ раде са децом са посебним потребама, а да нису посебно припремани за то. Важно је да васпитач зна да му у групу долази дете са посебним потребама, да може да рачуна на неки одређени стручни тим у својој близини са којим може да сарађује и у зависности од потребе ослони на њега. Потребно је припремити и децу типичне популације и њихове родитеље на инклузивни процес. Не постоји строги рецепт по којем ће се инклузивни процес изводити, јер инклузија не представља строго дефинисане норме, него препоруке које подржавају креативност и флексибилност васпитача. Поред тога што је потребно бити едукован, за рад у инклузивним вртићима неопходне су пожртвованост и емпатија.

Иницијатива за едукативне семинаре у нашој земљи потиче од самих предшколских установа. Васпитачи и стручни сарадници су осетили потребу да се више информишу о томе, да добију подршку, уколико већ раде у складу са процесом инклузије. Закони против дискриминације особа са инвалидитетом, покрети против злостављања деце и насиља у породици такође помажу увођењу инклузије.

Потребно је да родитељи деце са посебним потребама имају свест о правима детета и да та права реализују. Важно је да таква деца не буду одбијана приликом уписа у вртић, а уколико се то деси, да се родитељи изборе и упишу децу у вртић.

Када се говори о инклузији, не треба заборавити осталу децу у групи у којој је дете са посебним потребама, јер се код њих још у најранијем животном добу развија осећање правих људских вредности. У каснијем животу, та деца ће на сасвим природан начин прихватити неку особу са посебним потребама, без страха, без сажалења које никоме не користи и умеће да помогну тој особи да се укључи у друштво.

Извод из Правног водича за родитеље деце са сметњама у развоју (2004) наглашава да се пракса развијала и усавршавала брже од прописа и законске регулативе тако да постоји низ примера „добре праксе” упркос неповољним условима, и то у свим секторима, и државном, и приватном, и невладином. Али, постоје различити програмски модели и различита пракса интегрисања бриге о деци (нега, социјална и здравствена заштита, васпитање и образовање) и у деčјим вртићима и у јаслицама.

ТИМОВИ ЗА СПРОВОЂЕЊЕ ИНКЛУЗИЈЕ

Стручњаци који тимски делују у процесу инклузије могу се сврстати како истиче Андрејевић (2005) у три области:

1. медицинска и парамедицинска – односи се на рехабилитацију органских функција;
2. психолошка и образовна – односи се на ментални, когнитивни и интелектуални развој и
3. социјална – односи се на усмерено социјално окружење детета и породицу.

Тимови функционишу као мултидисциплинарни, интердисциплинарни и трансдисциплинарни. У пракси се обично не примењује искључиво један од ових видова тимског рада, већ се они комбинују у зависности од задатака.

Станковић-Ђорђевић (2002) наводи да је најкомплекснији облик социјализације интеграција која представља оспособљавање особе за потпуно самосталан живот и рад, при чему постојеће оштећење не представља значајније оптерећење ни породици, ни самој особи.

Дениелс и Стафорд (Daniels и Stafford, 2001) инклузију дефинишу као процес у коме се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом која те тешкоће немају. У исто време, детету се пружа равноправна могућност да буде признато на основу својих заслуга, без обзира на то колики су то за њега когнитивни, физички, социјални или емоционални изазови.

Инклузивно васпитање и образовање у вртићу подразумева:

1. мењање система како би одговарао деци,
2. васпитно-образовним процесом су обухваћена сва деца независно од врсте посебних потреба,
3. васпитач и установа су одговорни за развој деце,
4. тражи се флексибилност планова и програма,
5. едукација васпитача, стручних сарадника и особља је перманентна,
6. евентуални неуспех је проблем друштва и система,
7. сва деца могу да се развијају и да уче у складу са својим потенцијалима.

Инклузивни вртић је организован по мери детета. Ово подразумева уважавање различитости био-психо-социјалног статуса сваког детета. Дете са посебним потребама се прихвата онаквим какво јесте и даје му се могућност да оствари себе до највишег нивоа сопствене аспирације.

Станковић Ђорђевић (2002) истиче да треба подвући дистинкцију између интеграције и инклузије.

Програми интеграције деце са посебним потребама засновани су на демократским идеалима и уверењима о детету као активном, интерактивном и креативном бићу:

1. на индивидуализацији образовне активности за свако дете,
2. на пружању деци прилике да чине изборе приликом учења,
3. на подстицању активног учења код деце,
4. на успостављању односа са породицом и подстицању на укључивање у образовање њихове деце.

У интегративним вртићима се тежило ка мењању детета по мери вртића.

Програми инклузије деце са посебним потребама у редовне вртиће имају следеће смернице:

1. деца су, без обзира на то какве су им способности, међусобно више слична него различита,
2. деца су део својих породица и шире друштвене заједнице,
3. деца најбоље уче једна од других у заједницама које им пружају максималне прилике да доживе нормална животна искуства,
4. деца напредују у окружењима у којима се њихове потребе уважавају и задовољавају на индивидуализован начин.

Од посебног значаја за ову област било је усвајање Конвенције о правима детета. Сва права из Конвенције односе се и на децу са посебним потребама. Деца ометеној у развоју посебно су намењени следећи чланови:

1. Члан 2. – који забрањује дискриминацију детета по било ком основу, укључујући дискриминацију која произилази из било ког облика онеспособљености;
2. Члан 9. – који се односи на право детета да живи са родитељима и које се може оспорити само онда када је одвајање од родитеља у најбољем интересу детета;
3. Члан 23. – у коме је истакнуто да се физички или ментално онеспособљеном детету признаје право на пун и квалитетан живот, у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници. Став 3. овог члана предвиђа обавезу пружања бесплатне помоћи свој деци из ове категорије у задовољавању њихових посебних здравствених, социјалних и образовних потреба.

Ова Конвенција је верификована и у претходној Југославији, а прихватиле су је државе настале њеним распадом.

Павловић (2007) као основни циљ инклузије наводи свеобухватно укључивање особа са различитим облицима хендикепа или било каквим другим разликама у ширу социјалну средину у све редовне друштвене токове и изједначавање права тих особа са правима свих осталих чланова и чланица неке друштвене заједнице.

ИНТЕРВЕНТНИ ПРОГРАМИ: КОМПЕНЗАТОРНО ОБРАЗОВАЊЕ

Кад говоримо о инклузивном процесу, готово је немогуће не поменути и компензаторно образовање.

Под компензаторним програмима се подразумевају планске интервенције чији је циљ да се спречи или надокнади интелектуално, социјално, емоционално и физичко заостајање деце из социо-економски и образовно депривираних средина (Hrnjica i sag. 2003). Према овим ауторима, постоје следећи компензаторни програми:

а. Глобални и парцијални програми – интервенције које се предузимају могу бити специфичне и глобалне интервенције. Специфичне интервенције се фокусирају на једну од могућих области утицаја, најчешће на образовање деце, па се тада говори о образовним компензаторним програмима. Глобалне („еколошке“) интервенције подразумевају драстична и свеобухватна побољшања услова живота (као што је побољшање услова становања, квалитета исхране и лечења), запосленост родитеља, помоћ родитељима око васпитања и образовања деце и сл. Овакве интервенције су најефикасније, а у одређеним ситуацијама вероватно и једини начин да се помогне деци из дубоко депривираних средина. Примена глобалних компензаторних програма је изузетно ретка, јер захтева велика материјална улагања.

б. Групни и индивидуални програми – постоје групно и индивидуално оријентисани програми (као и њихове комбинације). Код индивидуално оријентисаних програма пажња се усмерава на појединачно дете, односно породицу. Такви су, на пример, „туторски кућни програми“, у којима стручњаци посећују угрожене породице и одређено време проводе у раду са дететом. Такође, индивидуалним програмима могуће је да стручњак не ради директно са дететом, већ са родитељима, обучавајући их како да раде са својим дететом. Показало се да индивидуално оријентисани програми дају боље ефекте од групних програма.

в. Области компензације – компензаторни програми често инсистирају само на интелектуалним, па чак и школским постигнућима, занемарујући при томе емоционални и социјални развој детета. Разлози за овакав приступ компензацији (поред теоријских) једним делом леже у општој друштвеној прихваћености инте-

лектуалних постигнућа као најбитнијих, или чак једино битних у односу на остале аспекте дечјег развоја. Поред тога, верује се да ће подстицање интелектуалног развоја довести до развоја других аспеката личности. Такође, евалуација ефеката компензаторних програма је много једноставнија када су у питању интелектуална постигнућа детета.

і. Временска организација програма – најчешћи модел компензаторних програма јесте програм образовања групе деце (предшколског или школског узраста) у трајању од 2 до 4 године. Али, временска организација таквих програма може бити различита: рад са децом може бити интензиван (велики број часова током релативно малог броја дана, на пример, током распуста или викенда) или распоређен на дужи временски период, са мањим бројем часова у једном дану (такви програми обично трају преко читаве године, а одвијају се сваког дана, или 2–3 пута недељно). „Распоређени“ програми нуде веће могућности да се систематски утиче на понашање и навике деце, њихових родитеља, као и осталих учесника у програму.

Седамдесетих година прошлог века компензаторски програми нису испунили очекивања. Левонтин (Lewontin, 1975) сматра да потпуно порицање потребе и смисла даљег експериментисања у области компензаторских програма је претерано, јер се занемарују стечена позитивна искуства, која, иако сразмерно ређа, нису безначајна. Подаци о могућностима да се исправе последице врло тешке ускраћености и у најранијем детињству, као и налази неких лонгитудиналних студија ефеката компензаторског деловања, дају разлога за оптимизам да је могуће добро припремљеном и изведеном интервенцијом, под одређеним условима, знатно унапредити развоје деце предшколског и млађег школског узраста.

Кларк (Clarke, 1976) наводи да је велико интересовање за компензаторске програме, које је владало у САД и у многим западноевропским земљама, данас је почело да опада. Томе су допринеле како студије које су показале њихову релативно незадовољавајућу ефикасност тако и оживљена нативистичка и расистичка схватања, према којима су разлике међу слојевима становништва најчешће последица утицаја генетских фактора и, према томе, није их могуће уклањати образовањем или било којим изменама средине. Истовремено, потпуно супротно нативистима, поједини енвайронменталисти су понудили више доказа да рано детињство није толико судбоносан „критични“ период у формирању интелигенције као што се мислило, односно да деца могу упркос ускраћености у раним искуствима, касније развијати свој интелект до сасвим нормалног нивоа.

Каменов (1982) наводи да је нарочито разочаравајуће деловало откриће чињенице да је успех образовних стратегија најчешће зависио од обима ускраћености којој су деца била изложена у родитељском дому. Експерименти обављени у Великој Британији нису утврдили ни један случај у коме би деца, која живе у неповољним околностима, имала више користи од предшколских програма него њихови привилегованији вршњаци. Напротив, поуздано је утврђена обрнута тенденција. Ову, обесхрабрујућу чињеницу потврдило је истраживање Херцога,

који је са својом екипом испитивао напредак који су постигле две групе деце, обе узете из неповољних животних услова, али различите по степену ускраћености (одређеном на основу индекса родитељског образовања и квалитета смештаја). После примене експерименталног програма, утврђено је да је група из повољнијих услова постигла веће резултате и да су се ова достигнућа одржала и после две године. Истовремено ни онај мали напредак који је постигла група деце из неповољних услова, није био приметан након истека двогодишњег периода. Компензаторски програми нису испунили највећи део очекивања вероватно највише због тога што су били само привремена мера – у тежњи да ублаже последице не задирући у узроке. Међутим, треба бити опрезан и у односу на њихове критичаре, јер ни њихови контра предлози не обећавају много више. Схватања присталица теорије „културне различитости“ да деца сиромашних слојева уопште нису ускраћена, да имају аутентичну културу коју треба прихватити и неговати не мењајући ништа у њој, исто као и културне карактеристике средње класе, доводе до захтева за оснивањем специјалних образовних институција у којима ће се то обављати. Његово остварење би практично значило стварање резервата и продубљивање кастинских разлика у друштву, што је реакционарно колико и тежња да се образовањем ублажи оштрица класних сукоба.

Закључак Херцога (Herzog, 1972) је његова чувена поставка „што мање имају, мање и уче“.

Слични су били и резултати једног француског програма, заснованог на радовима К. Ками, оствареног у Лијежу, према којима су деца пореклом из повољнијих услова боље напредовала. Иако су сва деца имала користи од учешћа у програму, она деца која су потицала из привилегованих слојева чинила су најнапреднију групу, што је запажено у њиховом каснијем развоју (Woodhead, 1979).

Критични (сензитивни) период је појам који се најчешће везује за феномен раног учења. Он се дефинише као временски интервал или узраст на коме је учење одређеног понашања најефикасније. У дечјем развоју постоје области у којима није јасно да ли се може говорити о постојању критичног периода. Међутим, и тамо где је утврђено постојање таквог периода, не треба се круто држати његове величине и датума почетка и краја. Људско понашање је много мање под утицајем урођених инстинката, много више флексибилније и много више подложно промени под утицајем искуства него што је случај код животиња (Hrdjica i sar., 2003).

Покрет за компензаторско васпитање и образовање заснивао се на идеји да тешкоће у развоју и учењу код деце имају порекло у негодговарајућој ужој социокултурној, посебно породичној средини, чији неповољан утицај може да се надокнади тако што ће деца проводити неколико часова дневног изван ове средине, где ће их интензивно обучавати васпитачи–професионалци. Истраживања која су извршена ради провере ове идеје и утврђивања најповољније едукативне стратегије за постизање компензаторских ефеката, указала су и на границе њихових могућности, утврдивши да је однос између родитеља и деце од огромног значаја

за дечји развој и образовање, као и да га је немогуће успешно заменити у потпуности било којим компензаторским програмом. Највећи и најтрајнији ефекти постизани су када су родитељи добили друштвену подршку и били обучавани да преузму одговорност за развојне промене код своје деце (Woodhead, 1979).

Основна и најважнија чињеница (Hrnjica i sag., 2003) која се може извести на основу обављених истраживања и њихове анализе јесте да ефекти раног учења нису потпуно ненадокнадиви, односно да лошим раним искуством није учињена „непоправљива штета“, бар не заувек. Деца која су доживела рано лишавање, па чак и трауме, могу постати нормална и у интелектуалном и социјалном смислу. Ипак, остаје питање: да ли су у овим ситуацијама деца постигла свој максимум, који би иначе постигла да није било лишавања?

Према овим ауторима, остају отворена и следећа питања:

- а. Да ли компензаторни програм има подједнак ефекат на децу различитог узраста и, уопште, на децу са различитим особинама личности?
- б. Да ли су ефекти компензаторног програма трајни?
- в. Да ли такав програм може дати било какве позитивне ефекте?
- г. Да ли он уопште има смисла и да ли је потребан?

Уколико неко одлучи да планира и спроведе компензаторни програм, он мора да одговори на оваква и слична питања, поготово на последња два.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА УСМЕРЕНИХ КА ДЕТЕТУ

Истраживања су показала да није довољно да деца са посебним потребама буду у истој групи са децом масовне популације да би аутоматски почела да их имитирају. (Jenkins, Spelty & Odom; 1985; McLean & Hanline, 1990). До пете године нека деца већ су стекла негативан став према деци са посебним потребама (Jonson и Jonson, 1980).

Деца која нису стекла негативне ставове могу да стекну позитивне, уколико им се да позитиван модел – поступци, речи, невербално понашање и објашњење одраслих (Kostelnik, Stein, Whiren i Sdoreman, 1993).

Ови аутори наводе и значај породице у васпитно-образовном процесу, који може дати информације о детету и изнети своје идеје о важним ресурсима који се могу искористити у програму помоћи детету. Они се односе:

1. на стварање окружења у којем ће чланови породице ценити васпитаче као особе које имају највише утицаја у животима њихове деце и као кључне партнере у васпитању и образовању њихове деце.
2. на уважавање чињенице да је самопоштовање родитеља и значајних чланова породице саставни део развоја детета и да га треба јачати позитивним односом породице према програму.

3. на укључивање чланова породице у одлучивање о њиховом детету у целокупном предшколском и школском програму.
4. на омогућавање члановима породице да увиде корисност рада с децом и да добровољно у њему учествују.
5. на размењивање информација и идеја између чланова породице и васпитача.
6. на омогућавање деци која први пут крећу у вртић да поступно прелазе из породичне у нову средину.

У нашој земљи и у земљама бивше Југославије се спроводе програми инклузивног процеса у предшколским установама. Један од програма који је дао позитивне резултате је спроведен у Црној Гори под руководством професора Хрњице.

Хрњица (2001) наводи да је основно обележје образовних система за поједине узрасте, па и за предшколски узраст на ком почињу програми инклузивног типа, јесу концепцијски и програми развијани по мери детета. То значи да инклузивни програм предшколског образовања треба да буде концепцијски и програмски заснован и реализован тако да подстакне све битне аспекте развоја, како деце са, тако и деце без развојних тешкоћа. Наведено подразумева не само организационе и програмске норме у раду вртића већ и промене у начину припреме кадрова. Овај аутор наводи најбитније карактеристике предшколских установа које су концепцијски и програмски засноване на инклузивном моделу и подразумевају следеће:

1. Потребе детета и степен очуваности његових функционалних способности су основи критеријум за избор програма намењених детету са тешкоћама у развоју;
2. Принцип доступности предшколског образовања за свако дете подразумева да је могуће укључити и дете са развојним тешкоћама у редовне васпитне групе;
3. Критеријум за избор васпитача који воде инклузивне групе су следећи: да су додатно оспособљени за реализацију инклузивних програма, да су мотивисани и да, по могућности, имају претходно искуство у раду са децом са посебним потребама;
4. Родитељи су партнери у доношењу свих битних одлука од значаја за успешан развој детета. У предшколском периоду то обухвата: планирање и извођење релевантних програма за дете, праћење ефеката предшколског образовања и учешће у доношењу одлуке о наставку образовања (редовна школа, специјална школа, дневни боравак...);
5. Инклузивни програм планира се тако да деца масовне популације ни на који начин не буду занемарена у свом развоју због додатних обавеза васпитача према деце са развојним тешкоћама,
6. Терминологију треба прилагодити вредносном систему средине. У принципу, током едукативних семинара за учеснике у програму пред-

ложен је следећи принцип при употреби појединих термина: израз дете се користи када нема посебног разлога да се наводи развојна тешкоћа. Израз дете са посебним потребама користи се онда када се дете укључује у посебне образовне, медицинске или психосоцијалне подршке. Израз дете са развојним тешкоћама (уз ознаку дијагнозе и детаљан опис развојне тешкоће) користи се онда када се детету пружа терапијски третман медицинског типа.

Инклузивни модел предшколског васпитања и образовања представља само једну компоненту система рехабилитације.

Инклузивни процес подразумева и израду индивидуалних васпитно-образовних планова за дете са посебним потребама. Овај план је педагошки документ којим се обезбеђује прилагођавање васпитно-образовног процеса, намењеног деци одређеног узраста, детету са посебним потребама и његовим могућностима.

Андрејевић (2005) наводи да је крајем двадесетог века у богатим земљама рехабилитација показала изванредне резултате видљиве на сваком кораку. Анализе експерата УН указују на нове методе, технике и технологије као и начине у решавању многобројних проблема у третману, едукацији и рехабилитацији особа са посебним потребама, које чине око 10% светског становништва. Нове идеје, сугестије и искуства истакнутих стручњака из Европе говоре о заједничким и новим програмима за даље решавање битних питања превенције, дијагностике, рехабилитације и заштите ове деце.

Бекић и група аутора (2006) истичу да интегрални приступ рада са вишеструко ометеним особама посматра личност ових особа као биопсихосоцијалну структуру, уважавајући све њихове посебности. Институционални оквир установа социјалне заштите оријентисан је према врсти инвалидитета (ментална ретардација, телесна инвалидност, слепоћа, психичке болести...). Због тога у организационо-кадровском смислу не постоје могућности адекватног збрињавања вишеструко ометених особа при постојећим установама социјалне заштите.

ИНКЛУЗИВНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У ПРАКСИ

Инклузивно васпитање и образовање у нашој земљи је почело да се помиње тек на прагу трећег миленијума. Специјално васпитање и образовање се до тог времена чинило најцелисходнијим за децу са развојним тешкоћама. Међутим, мањи градови у Србији нису имали адекватне установе које би деци предшколског узраста са развојним тешкоћама пружиле адекватан третман. Међу њима је била и Кикинда. Ово је практично значило да су деца са инвалидитетом била лишена едукације у вртићу, јер у предшколској установи није било дефектолога. Предшколско васпитање и образовање није било обавезно до 2006. године.

Правни водич за родитеље деце са сметњама у развоју (2004) наводи истраживања која су показала да су највеће препреке за инклузију деце са сметњама у развоју у вртиће биле следеће: 50 одсто васпитача и даље има страх да не би умели да раде са децом са сметњама у развоју, и сматрају да је тој деци потребан искључиво индивидуалан стручни рад (медицински модел посматрања и пружања помоћи), архитектонске неприлагођености установа, велике групе деце са по једним васпитачем, непостојање континуиране подршке односно тима који би се бавио праћењем потреба детета и пружањем неопходне подршке (програм асистенције и сл.), недостатак сталних едукација васпитача и стручног тима.

Као резултат оваквих размишљања имамо велики број малишана који, зато што не чују, не ходају, не говоре, не виде, остају изван система предшколског образовања и, што је још битније, изван природног, вршњачког окружења.

Међутим, и поред свих тешкоћа, васпитачи Предшколске установе „Драгољуб Удицки” су прихватили децу са инвалидитетом пре више деценија. Није забележен ни један случај одбијања уписа у вртић и прихватања детета од стране васпитача са развојним тешкоћама у вртић. Дете није било само формални припадник групе, већ су васпитачи овој деци посвећивали посебну пажњу. Деца са тешкоћама у развоју су могла да расту и развијају се у друштву својих вршњака. Васпитачи су се ослањали на своје искуство и циљ им је био да се ова деца социјализују. Ово би представљало једну од најранијих фаза у развоју спонтаног инклузивног васпитања и образовања у појединим кикиндским вртићима.

Тешко је утврдити тачне временске периоде усавршавања спонтаног инклузивног процеса у овој установи, јер се овај процес није равномерно развијао у свим вртићима и није подједнако био прихваћен од свих васпитача.

Временом су деца са посебним потребама постала професионални и људски изазов за васпитаче. Васпитачи су у почетку посматрали и заузимали заштитнички став у односу на децу са посебним потребама. Овакав модел понашања васпитача је утицао на то да остала деце прихвате своје вршњаке са тешкоћама у развоју. Дуг временски период проведен са децом са развојним сметњама је учинио да емпатија и љубав према деци прерасту у професионални изазов. Васпитачи су пратили и бележили понашање, навике, породичну ситуацију, развој, и све остало што је представљало релевантне факторе везане за ову децу. У складу са могућностима, а у зависности од врсте развојних сметњи, ступали су у контакт са стручњацима који су се бавили одређеним развојним поремећајима. Циљ ових контаката, а касније и сарадње са стручњацима је био садржан у истрајности васпитача да посебним приступом детету учини што кориснијим и пријатнијим боравак у вртићу. Ово је била нешто сложенија фаза у развоју спонтаног инклузивног процеса у предшколској установи.

Васпитач се у међувремену и самодуковао путем савремене литературе, а такође је и похађао семинаре посвећене деци са инвалидитетом. Нове генерације деце су представљале изазове, јер су се неки поремећаји генерацијски понављали, па је васпитач у неким случајевима могао да у пракси већ потврђен третман примени у

васпитно-образовном процесу. Али, било је и ситуација када за исти развојни поремећај код различите деце васпитач није могао да примени третман који је у пракси био потврђен. Разлике у био-психо-социјалном статусу које су постојале међу децом масовне популације, биле су евидентне и међу њиховим вршњацима са посебним потребама. И баш су те разлике изискивале од васпитача да сваком детету у групи приступа индивидуално. С обзиром да је предшколски узраст период најбурнијег развоја индивидуе, васпитачи су схватили да морају да се ослоне на сопствено емпиријско и теоријско знање и да помогну деци са развојним тешкоћама. Овај сегмент васпитања и образовања није био регулисан законским нормама. Међутим, познато је да социјалне, просоцијалне и емоционалне депривације детета у периоду предшколског узраста касније могу негативно да се одразе на читав живот појединца. Због тога је васпитач инициран савешћу и професионалношћу волонтерски прихватио да едукује и децу са развојним тешкоћама. У предшколском периоду почиње основна социјализација, учење, односно сакупљање когнитивних искустава, у коме се стварају услови за развој виших менталних функција. Неадекватан приступ родитеља, васпитача и шире друштвене заједнице би могао да доведе до драстичних последица на психосоматски развој и потпуно здравог детета предшколског узраста. Није потребно наглашавати какве би тек последице овакав приступ оставио на дете истог хронолошког доба деце са инвалидитетом. Васпитачи су благовремено схватили суштину проблема и преузели су одговорност везану за едукацију и рехабилитацију деце са посебним потребама. Схватили су да физички боравак детета са посебним потребама у углу радне собе без минимума социјалних контаката са другом децом и укључивања у активности за ову децу представља развојну инхибицију, а за саме васпитаче професионални и морални неуспех. Смештање детета у редовни вртић без одговарајућег третмана може да погорша стање детета. Због тога су одлучили да покушају да оспособе дете да доживљава себе као квалитетну особу и да развије своје потенцијале до максимума. Васпитач је пре свега подстицао, мотивисао и стварао истински осећај да је дете са посебним потребама жељено у васпитној групи. Такође је код остале деце стимулисао просоцијално понашање. У зависности од врсте и степена посебних потреба, васпитачи су постизали различите резултате. Углавном се вишегодишњи рад васпитача са децом са посебним потребама рефлектовао врло позитивно на био-психо-социјални развој деце. Овај период представља већ сасвим озбиљан приступ инклузивном процесу, али и даље није имао подршку шире друштвене заједнице, већ је зависио искључиво од става васпитача и педагошко-психолошке службе установе.

Овакав приступ васпитача према деци са развојним сметњама је допринео да ПУ „Драгољуб Удицки” постане синоним за вртић по мери детета. Родитељи су у све већем броју своју хендикепирану децу уписивали у ову установу. Васпитачи се у овом периоду, а након сопственог искуства и едукативних семинара, опредељују:

1. да без резерве прихвате дете са посебним потребама у своју групу;
2. да прихватају и цене различитост деце са посебним потребама;

3. да им у складу са својим стручним знањем и техничким могућностима пруже што квалитетнију едукацију;
4. да децу са посебним потребама у складу са њиховим могућностима укључују у све видове васпитно-образовног процеса
5. да децу са посебним потребама равноправно, а у складу са њиховим могућностима укључују у приредбе поводом обележавања празника;
6. да им пруже подршку која би им омогућила да своје потенцијале развију до максимума;
7. да остварују што квалитетнију сарадњу са родитељима;
8. да покушају да разбију предрасуде код родитеља деце масовне популације када су у питању деца са посебним потребама;
9. да код остале деце развијају емпатију према деци са посебним потребама.

Почетком трећег миленијума управа и педагошко-психолошка служба установе започињу снажну политику давања подршке инклузивном процесу и постају главни ослонац васпитачима у инклузивном процесу. Васпитачи добијају могућност да похађају најквалитетније семинаре, да износе сопствена искуства, да се укључују у интердисциплинарне, мултидисциплинарне и трансдисциплинарне тимове стручњака. У пракси се обично комбинују ова три вида тимског рада.

Теоријска знања стечена на едукативним семинарима васпитачи данас сигурније и смелије примењују у пракси. Васпитач, поред педагошко-психолошке службе, тражи подршку и сарадњу од родитеља и шире друштвене заједнице. Један у почетку симплификантан процес постаје комплексан. Све више стручњака и чланова шире друштвене заједнице (који су прихватили чињеницу да није довољно дете довести у редовни вртић и пустити га) ослушкује и посматра децу око себе. Прихваћено је да без подршке, едукације и рехабилитације деце са посебним потребама од стране васпитача, управе, педагошко-психолошке службе, стручњака из области медицине, родитеља ове деце, родитеља вршњака из масовне популације и шире друштвене средине – није могуће у потпуности остварити циљеве инклузивног процеса.

На примеру ПУ „Драгољуб Удицки” је утврђено да је пре више деценија воља васпитача да прихвати дете са инвалидитетом у своју групу из хуманих разлога прерасла у једну сложену стручно усмерену акцију, а у циљу омогућавања детету да развије своје генетичке потенцијале до максимума. Тешко је утврдити тачно време када је овај процес започео. Међутим, сигурно је да ће бити потребно још много времена да инклузивни процес буде у потпуности прихваћен у нашем друштву.

Процес инклузије у Предшколској установи „Драгољуб Удицки” траје деценијама. Најрелевантнији фактор иницирања овог процеса је био васпитач. Нису постојале законске норме које су обавезивале васпитача да едукује инва-

лидно дете у својој групи. Међутим, постоје морални кодекси који су учинили да васпитачи ове установе постану претече једног дуготрајног процеса. Бројни су примери деце са граничним интелектуалним способностима, деце са лаком менталном ретардацијом, деце са умереном менталном ретардацијом и деце са телесним и чулним оштећењима, која су похађала вртиће ПУ «Драгољуб Удицки». Инклузивним васпитно-образовним процесом у овој установи су обухваћена и злостављана деца, деца из социјално депривираних средина, деца која болују од шећерне болести, епилепсије, енурезе, неуромишићних болести и других.

Не постоји тачна евиденција о томе колико је ове деце наставило да похађа редовну школу, а колико је деце упућено у специјалне школе. Међутим, поједини васпитачи имају податке о томе да је један број деце успешно наставио да похађа редовну школу. Нека од ове деце успешно студирају, а нека су се исказала у својој струци.

Овај процес је у ПУ „Драгољуб Удицки” званично започео школске 2005/06. године, када се организују најсавременији семинари из области инклузије. Подршка и активно учешће управе и педагошко-психолошке службе и званично увођење инклузивног процеса у установу су допринели да васпитач и званично постане носилац инклузивног васпитно-образовног процеса у коме постоје:

1. јасни и реални циљеви,
2. мотивисаност за његову реализацију,
3. међусобна одговорност и сарадња,
4. поштовање различитости,
5. базираност на људском дигнитету,
6. једнакост,
7. равноправност,
8. мултидисциплинарни приступ проблему,
9. загарантовано право на квалитетно васпитање и образовање и сл.

Девет вртића Предшколске установе у Кикинди су и вежбаонице за педагошку и методичку праксу Високе школе струковних студија за образовање васпитача. Посебна пажња се инклузивном васпитно-образовном процесу посвећује у вежбаоници за методику ликовног васпитања. Професор методике ликовног васпитања у сарадњи са васпитачима посебним методама стимулише развој деце са посебним поремећајима. Усмерене активности методике ликовног васпитања се најчешће изводе у корелацији са активношћу развоја говора. Као позитиван ефекат ове корелације запажено је да деца са посебним потребама постају екстравертнија, да су прихваћена од стране вршњака, да адекватније могу да испољавају своје креативне потенцијале и да рад са њима има терапеутске ефекте у смислу побољшања њиховог биопсихосоцијалног статуса. Код деце типичне популације, која похађају вртиће-вежбаонице за ликовно васпитање, израженије је просоцијално понашање и емпатијски однос према деци са посебним потребама.

Квалитет који доминира у односу на све остале је способност емпатије коју би васпитач требало да има (Граховас, 2007) и користи га у свом раду. Истраживање овог аутора у Предшколској установи у Кикинди доказује неопходност успостављања добрих односа васпитача и родитеља деце са посебним потребама. Укључивање родитеља у рад вртића и сарадња са стручњацима за развојне тешкоће су императив овог вртића. Родитељи се на следеће начине укључују у непосредну реализацију васпитно-образовног процеса: као посматрачи, као суиграчи, као помоћници, као организатори активности и као координатори за укључивање других родитеља.

Филен и Умански (Fallen & Umansky, 1985) наглашавају да у интеракцији између особе која брине о детету и детета интензивно се дефинише социјална и емоционална компетенција детета. Дете са посебним потребама је обично мање емоционално и социјално зрело од својих вршњака. Истраживања су показала да је, без обзира на природу недостатка, тешко одвојити непосредне ефекте које посебне потребе имају на социјални и емоционални развој од ефеката који су последица реакција људи који о тој деци брину, а које нису адекватне.

ЗАКЉУЧАК

Свако од нас има право на лично мишљење о самој идеји инклузије и о оствареним досадашњим резултатима инклузивног процеса у пракси. Неке идеје и ставови се дијаметрално разликују, а неке се делимично подударaju. Међутим, чињеница је да се и поред свих препрека почев од предрасуда, недостатка обученог кадра и материјалних средстава, инклузија прогресивно развија у савременом свету.

Инклузија почиње од прихватања различитости међу децом. Стварање инклузивног окружења стимулише на поштовање и уважавање различитости. Највећи број деце се први пут у животу укључује у васпитно-образовни процес у предшколској установи. Негативна искуства из овог периода се лоше рефлектују на развој детета.

Васпитач често активно проводи највише времена са дететом у току дана. Због тога је његов утицај на развој детета веома значајан. Наведено подразумева да васпитачу треба обезбедити најоптималније услове за рад. Инклузивни васпитно-образовни процес у вртићу је прва карика у ланцу оспособљавања детета са посебним потребама да прихвати своју различитост као нормалну. Овај процес омогућује детету масовне популације да од малих ногу осети добробити хуманости, толеранције, емпатије и сл. Дете без посебних потреба које се развијало и расло у вртићу где постоји инклузија, за своје најбоље другове и другарице не бира децу на основу припадности одређеној групи деце, него само на основу личног афинитета. Инклузија значи бити прихваћен и уважен због оног што јеси. Савремена друштва у којима је инклузија прихваћена као модел живота ослобађају међуљудске односе од предрасуда, опресије и дискриминације.

Васпитачи, педагошко-психолошка служба, управа ПУ „Драгољуб Удицки” у Кикинди и остали запослени су прихватили идеју инклузије и спроводе је у пракси. Они не чекају да им надлежни државни органи обезбеде солидне услове за рад, већ сопственим ресурсима спроводе овај сложени процес.

Улога васпитача у процесу инклузије је значајна и односи се: на укључивање детета са посебним потребама у васпитно-образовни процес, сарадњу са родитељима и стручним тимовима. Квалитетна сарадња треба да допринесе развијању психосоматских потенцијала детета са тешкоћама у развоју.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrejević, D. (2005): *Rana intervencija u Evropi*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Bekić, N. (2006): *Norme i standardi u radu sa višestruko ometenim osobama*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za socijalnu zaštitu.
- Bratković, D. (2007): *Inkluzivno obrazovanje – perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja. Pojam i značaj inkluzije 22–23*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Clarke, A. M., Clarke, A. D. B. (1976): *Early Experience: Myth and Evidence*. London: Open Books.
- Daniels R., & Stafford K. (2001): *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Fallen, N. H. & Umansky, W. (1985): *Young children with special needs*. New York: Macmillan.
- Grahovac, B. (2007): *Zbornik radova VŠSSOV 2007. Saradnja sa porodicom deteta sa posebnim potrebama (str. 133–151)*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Herzog, E. C. H., Cisin, I. M. (1972): *Double Deprivation: The Less They Lern*. Ryan.
- Hrnjica, S. (2001): *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori*. Podgorica: Završni izveštaj za period septembar, 2000. – jun, 2001.
- Hrnjica, S., Mitrović, A., Stojanović, J. (2003): *Uvod u kompenzatorno obrazovanje*. Društvo za unapređenje romskih naselja.
- Jenkins, J. R., Spelty, M. I., Odom, S. L. (1985): *Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction*. *Exceptional Children*, 52.
- Jonson, D. W., Jonson, R. T. (1980): *Integrating Handicapped students into the mainstream*. *Exceptional Children*, 47, no. 2.
- Konvencija UN o pravima deteta (1999)*: Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Kostelnik, M. J., Onaga, E. Rohde, B. & Whiren, A. (2004): *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.

- Kostelnik, M. J., Stein, L. C. Whiren, A. P., Sdoreman, A. K. (1993): *Guiding children's social development (2 nd ed.)*. Albany: NY Delmar Publishers, Inc.
- Lewotin, R. C. (1975): *Race and Intelligence*. Montag.
- McLean, M., Hanline, M. F. (1990): *Providing early intervention services integrated environments: challenges and opportunities in the future*. Topic in early childhood special Education, 10.
- Nikolić, D. i sar. (2004): *Pravni vodič za roditelje dece sa smetnjama u razvoju*. Pančevo: Nosilac projekta: ISPOD: Veliki i mali.
- Pavlović, G. (2007): *Inkluzivno obrazovanje – perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Stanković Đorđević M. (2002): *Deca sa posebnim potrebama*. Pirot: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Svetska zdravstvena organizacija (1992): *ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja – klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Woodhead, M. (1979): *Preschool Education in Western Europe; Issues, Policies and Trends, Council of Europe*. London: Longman.
-

Summary: The author's aim is to point out the fact that the process of inclusion in Kindergardens depends a lot on Kindergarten teachers educated to recognize pre-school children's disorders. A Kindergarten teacher gives heteroamnestic data to the experts who are properly educated to recognize the disorder The Kindergarten teacher has one of the most important roles during the process of the child's rehabilitation because she (he) spends the most of the time with a child with developmental disorders in inclusive Kindergarten.

That's why her (his) role is the key role in interdisciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary team of experts who work with the children who have developmental disorders. A Kindergarten teacher is a very important link between parents and the team of experts because she (he) coordinates the co-operation between these entities. Contemporary democratic societies gravitate towards inclusive education and upbringing. Regular Kindergardens with inclusive attitude represent the most effective way to fight against discrimination and marking of the individuals.

Key words: inclusion, child with special needs, Kindergarten teachers.

ДР ЕРНЕ САБО

Виша школа за обр. васпитача

Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 37.011.3–051:616–007.2–053.5

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.185-194

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ И КОРЕКЦИЈИ НАЈЧЕШЋИХ ОБЛИКА ДЕФОРМИТЕТА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: У раду се разматра проблем правилног држања тела, као и улога васпитача у формирању и корекцији евентуалних поремећаја правилног држања. Циљ рада је да се укаже на могућности превентивног и корективног деловања васпитача. Разрађени су начини превентивног деловања васпитача. Дати су примери вежби за корекцију појединих облика деформитета, који су прилагођени деци предшколског и основношколског узраста. Закључује се о великом значају правилног држања тела, али и о постојећим опасностима савременог начина живота. Посебно се наглашава улога васпитача у превенцији и корекцији постуралних поремећаја. Указује се и на значај сарадње васпитача са здравственом службом и родитељима деце.

Кључне речи: држање тела, превенција, поремећаји, корекција, васпитач, предшколска деца, основношколска деца.

Увод

Велики је значај правилног држање тела за нормално функционисање читавог организма. Правилно држање тела у целини, као и појединих сегмената тела од велике је важности за телесно и психичко здравље.

Формирање правилне постуре је од посебног значаја у предшколском и основношколском периоду живота. Сензибилност и пластичност организма у овим периодима, а посебно апарата за кретање (мишића, костију и зглобова), омогућава позитивне и негативне утицаје. Посебну опасност представљају негативни утицаји данашњег начина живота – хипокинезија, једнострано и статичко оптерећење.

Улога васпитача треба да је, пре свега, у превентивном деловању, односно у формирању правилне постуре, пре него дође до било каквих поремећаја у држању тела. Међутим, често се дешава да негативни утицаји спољне средине надвладају. Тада долази до слабости појединих мишићних група или мускулатуре у целини, што доводи до различитих поремећаја, најчешће на кичменом стубу, доњим екстремитетима, а посебно на стопалу. Веома је важно да васпитач што пре уочи и процени оваква одступања и да одмах предузме одговарајуће мере за њихову корекцију.

Циљ овог рада јесте да укаже на могућности превентивног деловања васпитача – да до деформација не дође, као и на могућности корекције – уколико запази почетне облике деформитета.

ПРЕВЕНТИВНА УЛОГА ВАСПИТАЧА У СПРЕЧАВАЊУ ДЕФОРМИТЕТА

Превасходна улога васпитача у вртићу и основној школи јесте превенција, односно настојање да не дође до поремећаја – одступања од нормалног држања тела. Дакле, васпитач треба да стреми формирању правилног држања тела. Васпитач је део друштвене средине у којој дете живи и важан фактор, с обзиром да проводи велики део дана са својим васпитаницима. Осим тога, он је у свакодневном контакту са родитељима, а повремено и са здравственом службом.

Први корак у превенцији јесте стварање представе код деце о правилном држању тела. Један од поузданих начина стварања представе је пример васпитача уз пропратно објашњење. Наиме, васпитач је увек и у свему узор за дете, те није тешко изградити код деце модел држања тела, при стајању и ходању, а затим и при седећем положају. Васпитач мора стално и на сваком месту, својим примером указивати на правилно држање тела. Приликом показивања и објашњења деца ово треба да прате са бочне, предње и задње стране. Осим личног примера и примера поједине деце, евентуално спортиста или других значајних – за децу популарних личности, добро је користити слике, цртеже и фотографије које приказују правилно држање тела у свим положајима и у свим равнима. Пошто је реч о деци, правилно држање треба повезати са примерима спортиста, војника, јунака цртаних филмова и сл. Код старије узрасне групе у вртићу и деце у основној школи, може се објаснити значај и потреба оваквог држања. Може се на прикладан начин говорити о здравственом аспекту овог проблема.

Стварање представе о правилном држању тела је прва фаза, која треба да обухвати и сарадњу са родитељима. Најбоље је да образовна делатност васпитача буде проширена овом проблематиком на родитељским састанцима. На њима осим васпитача потребно је да учествује здравствена служба – пре свега лекар или патронажна медицинска служба. Њихово учешће је важно због већег ефекта таквих предавања. Наравно, због већег образовног нивоа родитеља у односу на децу, овак-

ва предавања треба да су са више суштинских и научно заснованих података. У контакту са родитељима, поред појма и значаја правилног држања тела, неопходно их је подсетити да поред сопственог примера непрекидно прате и по потреби коригују држање код своје деце. Треба им препоручити да однос према овом проблему третирају кроз игру и примере који су блиски и интересантни деци.

Посебан проблем који може имати негативног утицаја на држање тела јесте ношење торбе. Веома је важно како дете носи торбу у вртић, а касније у школу. Торбу не треба да носи на једном рамену или у руци, већ на леђима (што више приљубљену) и равномерно на оба рамена.

У превентивно деловање спада и обезбеђивање прикладне одеће, а посебно обуће одговарајућег квалитета – са правилним рељефом стопалне подлоге.

Поред стварања представе о правилном држању, у превентиви је незаобилазно систематско и одговарајуће вежбање. Један од најважнијих задатака физичког васпитања јесте формирање правилног држања, односно спречавање настанка деформитета. Да би се овај задатак реализовао, неопходно је телесно вежбање деце тако организовати да оно има утицај на свестрани развој апарата за кретање, од којих посебан значај имају мишићи као активан део апарата за кретање. Само свестрани развој свих великих мишићних група, а посебно мишића трбуха, леђа и стопала, може обезбедити формирање правилне постуре.

Важну улогу у развоју навика за свакодневно вежбање имају и родитељи. Они својим примером и прихватањем вредности телесног вежбања, те укључивањем деце у разне облике организованог телесног вежбања, знатно доприносе формирању правилног држања тела, односно спречавању настанка деформитета.

Део превентивног деловања је повремена контрола држања тела од стране васпитача, дечјег лекара, па и родитеља.

НАЈЧЕШЋИ ОБЛИЦИ ДЕФОРМИТЕТА КОД ДЕЦЕ И ЊИХОВА КОРЕКЦИЈА

Рад васпитача треба да се базира на превенцији. Међутим, уколико је ова активност недовољна или из било којих разлога надвладавају утицаји других – негативних фактора, може доћи до различитих деформација. Степен, односно стадијум деформација зависи од тога који је од делова локомоторног апарата захваћен. Код првог – функционалног стадијума деформитета, захваћена је мускулатура. Код другог – прелазног облика, осим мишића промене захватају лигаменте и зглобне везе. Код трећег – структуралног стадијума, промене се уочавају и на коштаном делу апарата за кретање.

У корекцији рад васпитача треба да се базира на првом – функционалном стадијуму деформитета, а евентуално и на другом стадијуму.

Навешћемо само најчешће облике деформитета, као и неколико вежби за њихову корекцију.

Кифоза (Kyphosis)

Кифоза је појачана физиолошка кривина кичменог стуба у целини или само једног дела, у сагиталној равни, чији је конвекситет окренут према назад. То је дакле погрбљеност, која је најчешће локализована у грудном (леђном) делу кичменог стуба.

Вежбе за корекцију кифотичног лошег држања:

Значење симбола: **ПП** = Почетни положај; **И** = Извођење вежбе

1. Вежба

ПП: Лежећи потрбушке, ноге пружене и спојене, руке одручене са длановима према тлу. **И:** Дизање и спуштање руку и рамена – у виду махања, са припајањем лопатица уз кичмени стуб, глава у продужетку кичменог стуба.

2. Вежба

ПП: Лежање потрбушке, ноге пружене и спојене, руке у приручењу са длановима на тлу. **И:** Подизање рамена и припајање лопатица уз кичмени стуб уз истовремено подизање главе од тла.

3. Вежба

ПП: Лежећи потрбушке, ноге пружене и спојене, руке савијене у лактовима преплетених прстију на потиљку. **И:** Дизање лактова, главе и грудног дела кичме – што више од тла.

4. Вежба

ПП: Сед пружени спојни, заручење са преплетеним прстима. **И:** Повлачити опружене руке уназад и горе уз истовремено припајање лопатица уз кичмени стуб.

5. Вежба

ПП: Сед леђима уза зид, савијене ноге у коленима и куковима, табан према табану, руке између бутина, подлактице подвучене испод колена, шакама са спољне стране обухватити скочне зглобове. **И:** Уз истезање кичме повлачити рамени појас уназад, стопала не померати.

6. Вежба

ПП: Четвороножни ослонац на потколеницама и подлактицама. **И:** Подизати грудни део кичме до хоризонтале, лицем према подлози. Руке опружити назад и подизати их горе, длановима према подлози.

7. Вежба

ПП: Четвороножни ослонац на потколенице и подлактице. **И:** Подижући грудни део кичме до хоризонтале, лицем према подлози, преплести прсте на потиљку са лактовима изнад нивоа раменог појаса.

8. Вежба

III: Став спојни са рукама на потиљку. **И:** Савијати горњи део тела све до водоравног положаја, уз истовремено повлачење лактова што више уназад.

Лордоза (Lordosis)

Лордоза је прекомерно изражена кривина вратног и слабинског сегмента кичменог стуба у сагиталној равни, са конвекситетом напред.

Вежбе за корекцију лордотично лошег држања:

1. Вежба

III: Лежећи на леђима, приручење – руке поред тела на поду, ноге савијене у коленима за 90° . **И:** Наизменично привлачење колена што ближе грудном кошу. У каснијој фази вежбања радити истовремено обема ногама.

2. Вежба

III: Лежећи на леђима, приручење – руке на тлу поред тела, ноге савијене у коленима за 90° . **И:** Постепено подизање опружених руку према коленима, одижући главу и рамени појас, стопала на тлу.

3. Вежба

III: Лежећи на леђима, приручење – руке на тлу поред тела, ноге савијене у коленима за 90° и подигнуте од тла. **И:** Кружење коленима у једном, па у другом смеру, настојећи да се нераздвојена стопала што мање померају.

4. Вежба

III: Лежећи на леђима, приручење – руке на тлу поред тела, ноге савијене у коленима за 90° . **И:** Бутине привући према грудима, затим одићи карлицу тако да колена буду изнад браде.

5. Вежба

III: Лежећи на леђима, приручење – руке на тлу, ноге пружене и спојене. **И:** Савијајући ноге у коленима, вући стопало по подлози до потпуне савијености колена. Истовремено подизати главу све док се брадом не додирне грудни кош.

6. Вежба

III: Лежећи на леђима, одручење – руке на тлу, ноге пружене, спојене и подигнуте под углом од 90° у односу на труп. **И:** Укрштање ногу – лева преко десне и обратно.

7. Вежба

III: Сед пружени спојни – упором пред рукама. **И:** Наизменично подизање и спуштање опружених ногу.

8. Вежба

III: Сед пружени спојни – упором пред рукама. **И:** Подизање и спуштање обе опружене ноге. (Koturović, Jeričević, 1996)

Сколиоза (Scoliosis)

Сколиоза је бочна девијација кичменог стуба (у фронталној равни). Она може бити према левој или десној страну, или у једном делу кичменог стуба усмерена у лево, у другом у десну страну (компезаторна сколиоза).

Вежбе за корекцију десне грудне сколиозе:

1. Вежба

III: Лежећи потрбушке, ноге пружене и спојене, лева рука узручена, десна приручена. **И:** Подизање главе и раменог појаса заједно са рукама уз што јаче истезање кичменог стуба.

2. Вежба

III: Лежећи потрбушке, ноге пружене и спојене, лева рука узручена, десна приручена. **И:** Подизање главе и раменог појаса заједно са рукама уз што јаче истезање кичменог стуба и отклоном у грудном делу кичме, у десну страну.

3. Вежба

III: Лежећи потрбушке, ноге пружене и спојене, лева рука узручена, десна савијена у лакту и шаком ослоњена на образ. **И:** Одижући главу од подлоге померати је према десној страни, што се притиском десне шаке у потпуности спречава. Истовремено леву руку савијајући мало у лакту, шаком повлачити надоле.

Вежбе за корекцију леве слабинске сколиозе:

1. Вежба

III: Лежећи потрбушке, приручење – руке на поду, ноге пружене и спојене. **И:** Леву ногу (изврћући је у поље) одводити у страну. Десну ногу гурати уназад и надоле, не одвајајући је од подлоге.

2. Вежба

III: Лежећи потрбушке, приручење – руке на поду. **И:** Отклон читавим горњим делом тела улево. Левом шаком дохватити лево колено.

3. Вежба

III: Лежећи потрбушке, приручење – руке на поду, ноге спојене и опружене. **И:** Горњи део тела и опружену леву ногу повлачити улево. Отклон треба да је у пределу појаса. Десна нога остаје на тлу.

Вежбе за корекцију леве тоталне сколиозе:

1. Вежба

III: Лежећи потрбушке са рукама савијеним на потиљку, ноге пружене и спојене. **И:** Подићи главу, лактове и рамени појас од тла, радити отклон у леву страну, истовремено и са левом ногом.

2. Вежба

III: Лежећи на десном боку, ноге пружене и спојене, лева рука је ослоњена на тло испред груди, а десна испод левог пазуха. **И:** Подизање горњег дела тела, што више од тла.

3. Вежба

III: Лежећи на леђима, десна нога пружена, лева нога савијена у колону, шака десне руке на потколеници испод колена савијене ноге, друга приручена и на поду. **И:** Шаком десне руке привлачити бутину ка грудном кошу. При томе десна нога остаје опружена у колону целом површином на подлози. (Ulić, 1997)

Вежбе за корекцију десне грудне – леве слабинске сколиозе:

1. Вежба

III: Стојећи став лицем према рипстолу, лева рука хватом за пречку у висини рамена, а десна једну пречку ниже, стопала су удаљена од рипстола. **И:** Повлачењем бокова уназад гурати рамена надоле. Десну ногу опружену у колону померати улево не ослањајући се на тло.

2. Вежба

III: Четвороножни, упором на рукама и потколеницама. **И:** Истовремено подизати леву руку напред и удесно, а десну ногу назад и улево. Оба екстремитета подизати до висине трупа.

3. Вежба

III: Лежећи на трбуху, руке на потиљку са преплетеним прстима, ноге пружене и спојене. **И:** Подизати лактове и горњи део тела уз отклон у десну страну. Обе ноге опружене у колону, померати у леву страну.

„X“ – ноге (Genu valgum)

Ову деформацију карактерише лучно искривљење натколенице и потколенице, чији је конвекситет окренут унутра. Врх или теме лука је у пределу зглоба колена.

Вежбе за корекцију „X“ – ногу:

1. Вежба

III: Лежећи на леђима, приручење – руке на тлу, ноге пружене, а скочни зглобови су један преко другог – чврсто спојени. **И:** Одвојити (покушавати) колена не савијајући их.

2. Вежба

III: Лежећи на леђима, причучење – руке на поду, ноге пружене са спојеним коленима. **И:** Привлачење скочних зглобова једног према другом настојећи да се саставе.

3. Вежба

III: Стојећи, ослонац на спољне ивице стопала, растављених колена. **И:** Ходање ослањајући се на спољашње ивице стопала.

„О“ – ноге (Genu varum)

Код ове деформације, натколеница и потколеница чине лучно искривљење чији је конвекситет окренут у поље.

Вежбе за корекцију „О“ – ногу

1. Вежба

III: Стојећи, са ослонцем на унутрашњим ивицама стопала, колена унутра. **И:** Ходати ослањајући се на унутрашње ивице стопала, уз потискивање колена стајне ноге унутра.

2. Вежба

III: Седећи, упором пред рукама, ноге пружене са чврсто фиксираним и приљубљеним скочним зглобовима. **И:** Привлачити колена једно према другом.

3. Вежба

III: Спојни став. **И:** Што више приближавати колена једно према другом уз снажно потискивање стопала о тло.

Равно стопало (Pes planus)

Равно стопало карактерише слабљење и попуштање мишића стопала који одржавају уздужни и попречни свод. Најлакши облик равног стопала је када дође до попуштања оних мишића који одржавају уздужни свод (pes valgus).

Вежбе за корекцију равног стопала:

1. Вежба

III: Сед упором пред рукама, са савијеним коленима. **И:** Стопала одвојити од подлоге, пете остају на тлу, прсте згрчити, а затим опружити.

2. Вежба

III: Сед упором пред рукама, са савијеним коленима. **И:** Пружене прсте привлачити петама, а средину стопала подићи.

3. Вежба

III: Сед упором пред рукама, са савијеним коленима. **И:** Мањи сунђер ставити испод прстију једне ноге. Затим га обухватити, одићи од тла и пребацити под прсте друге ноге.

4. Вежба

III: Сед упором пред рукама, са савијеним коленима. **И:** Испод прстију ставити дужи штап. Савијати прсте и гурати штап напред – назад.

5. Вежба

III: Сед упором пред рукама, ноге пружене и спојене. **И:** Повлачење стопала према потколеницама (дорзална флексија) са грчењем прстију.

6. Вежба

III: Сед упором пред рукама, ноге пружене и спојене. **И:** Повлачење стопала према потколеницама са ширењем прстију.

7. Вежба

III: Сед упором пред рукама, ноге пружене и спојене. **И:** Повлачити стопала једно према другом док се оба палца не додирну, не померајући пете. При томе стопала привлачити потколеницама.

8. Вежба

III: Стојећи став. **И:** Ходање на спољашњим ивицама стопала, прсти згрчени.

9. Вежба

III: Стојећи став. **И:** Ходање на петама. Предњи део стопала подигнут, а прсти згрчени.

10. Вежба

III: Стојећи став. **И:** Ходање по иритирајућим подлогама: по конопцу на тлу, по приткама положених лестви на под, врећицама на поду, по песку, по шљунку, по вештачким неравним површинама, по косој равни и сл. (Ulić, 1997)

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремени услови живота: хипокинезија, једнострано и статичко оптерећење, представљају велику опасност за формирање и одржавање правилне постуре. Деца предшколског и основношколског узраста су посебно угрожена, с обзиром на сензибилност организма, а посебно апарата за кретање.

Превасходна улога васпитача јесте превентивна, а треба да се огледа у стварању представе о правилном држању тела, као и у организовању одговарајућег телесног вежбања, које ће формирати правилно држање тела, односно спречити деформације.

Улога васпитача није безначајна ни у корекцији најчешћих облика деформитета првог и другог стадијума, уколико до њих дође.

Целокупна ангажованост васпитача на формирању правилног држања тела и корекцији почетних облика деформитета треба да је пропраћена континуираном сарадњом са здравственом службом и родитељима деце.

ЛИТЕРАТУРА

- Bošković, S. M. (1971): *Anatomija čoveka*. Beograd: Medicinska knjiga.
- Koturović, Lj., Jeričević, D. (1996): *Korektivna gimnastika*. Beograd: IGP „MIS SPORT“.
- Radosavljević, M. (1992): *Korektivna gimnastika sa osnovama kineziterapije*. Beograd: FFK.
- Ulić, D. (1997): *Osnove kineziterapije*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
-

Summary: This paper deals with the issue of correct posture status, as well as the nursery school teacher's role in the forming of correct posture status and correction of possible deformities of correct posture status. The aim of this paper is to point out possibilities of the preventive and corrective nursery school teacher's work. In this paper there are developed methods of the nursery school teacher's preventive work and offered examples of exercises for correction of particular forms of deformities, which are adjusted to preschool and elementary school children's age. In conclusion, the importance of correct posture status and existing dangers of modern way of life are emphasized. A particular emphasis is put on the role of the nursery school teacher in prevention and correction of postural deformities. The paper points out the significance of cooperation between the nursery school teacher, on one side, and health service and children's parents, on the other side.

Key words: posture status, prevention, deformities, correction, nursery school teacher, preschool children, elementary school children.

ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

ДР АДАМ НИНКОВИЋ

Педагошки факултет

Јагодина

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 929:165.63 Obradović D.

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.195-210

ФИЛОЗОФСКА ОСНОВА ПРОСВЕТИТЕЉСТВА: ДОСИТЕЈ ОБРАДОВИЋ (1742 - 1811)

Резиме: У чланку се разматра филозофска основа просветитељског дела Доситеја Обрадовића и приказује утицај који је то дело извршило на укупну српску културу. Духовни развој Доситеја Обрадовића посматра се у оквиру пет хронолошких етапа, док се филозофске основе његовог дела посматрају у проблемској вези. Посебно се разматрају Доситејева онтолошка, гносеолошка, антрополошка и етичка схватања, која често нису експлицирана, већ се морају посредно изводити. Доситејево просветитељство се по думетима може поредити са врхом европског (првенствено немачког) просветитељства 18. века. Као такво оно је извршило снажан еманципаторски утицај на развој српске културе, иако је прихватање његових схватања и залагања често текло тешко и успорено, а његов рационализам се у значајној мери супротстављао романтизму у српској култури и Вуку Караџићу као његовом главном носиоцу.

Кључне речи: просветитељство, српска култура, Доситеј Обрадовић.

Суштина целокупног дела Доситеја Обрадовића може се изразити једном једином речју: просветитељство. То је условљено временом и друштвом у којима је живео, на једној страни, као и његовим животом, радом, развојем и деловањем, на другој страни. Живео је у време снажног утицаја европског просветитељства, а у друштву које је било под снажном доминацијом хришћанске религије у целини, те и разних празноверја (незнања, глупости и сл.) па и клерикализма. Путујући по Европи прихватио је бројне значајне идеје просветитеља и настојао је да их искористи за просвећивање свог (српског) народа. Његово просветитељство, у написаним делима и деловању на разне друге начине, има своју (углавном имплицитну) филозофску основу. Настојаћемо да изложимо ту основу кроз следеће делове овог рада: 1. **Живот и дело**, 2. **Садржај филозофске основе** и 3. **Думети, утицај и значај**.

1. ЖИВОТ И ДЕЛО

Живот Доситеја Обрадовића био је веома сложен, динамичан и буран, а његова дела су бројна, разноврсна и, углавном, значајна. По начину живота у целини, а по написаним делима поготово, он је најзначајнији просветитељ српског народа 18. и 19. века и један од најзначајнијих Срба уопште.

Да би се схватила суштина његовог живота и дела уопште, те и у контексту филозофске основе његовог просветитељског деловања, потребно је имати у виду, првенствено: биографске податке, етапе духовног развоја и садржај дела. А све то мора бити сагледано у контексту друштвених услова његовог живота и рада, и то првенствено потреба српског народа да што брже и потпуније превазилази своју културну, политичку, економску и уопште друштвену заосталост у односу на развијеније европске народе.

Основни биографски подаци

Доситеј (пре тог калуђерског имена Димитрије) Обрадовић је рођен 1739, или 1742, или 1743. године у Чакову (Банат). Као дечак, рано је остао без родитеља. О томе је касније записао: „У деветој или десетој години возраста, без оца, без матере... почео сам себе као страна... сматрати, и моје срце почело ми је као прорицати да ћу странствовати.“ (Skerlić, 1966: 281)

Рођен је, дакле, у малом, тада српско-румунском селу, на „периферији српског народа“, под влашћу Марије Терезије. Ту је могао да изучи само буквар, часловац, псалтир... и научи „влашко поученије, евангелије и прологе“. Али и да стекне жељу да се посвети, закалуђери... Зато бежи са учења заната у Темишвару у манастир Хопово. Ту је, углавном, читао и преписивао житија светаца. Ту је, 1760. године, и завршила прва етапа његовог животног пута и духовног развоја.

Ношен жељом „к ученију“, отишао је према Западу. После боравка, око три месеца, у Загребу, обрео се у Далмацији, па у Црној Гори. А затим је путовао у Хиландар, у Смирну, у Епир, на Крф... па поново у Далмацију. И то је, од 1760. до 1771. друга етапа његовог животног пута и развоја.

Затим је, од 1771. до 1772. године, живео, радио, развијао се: у Бечу, у Карловцима, у Трсту и другим местима Италије, на Хиосу, у Јаши, у Модри, у Пожуну... то је трећа етапа. Од 1772. до 1806. живео је у Лајпцигу, Шклову, Бечу, Трсту... са путовањима у више места (у којима су штампане његове књиге). То је четврта етапа.

И, коначно, пета етапа је Доситејев живот у Србији, од 1807. до 1811. У Србији – која је за њега била „земља објетованија... гладна, безоружана, сирота, а од љутих рагова, како од страховитих лавова, опколена“ – ради (са Карађорђем, Младеном Миловановићем и другима) на уређењу државе, унапређивању просвете... наглашавајући да после „сужањства турскога... ваља да се старамо да избавимо душу нашу од сужањства душевнога, то јест: од незнања и слепоте

ума.“ (Obradović, 1961: 14–15) Радио је као члан Правитељствујушћег совјета и министар просвете. Али је, нажалост, убрзо, умро – 1811. године.

Етапе духовног развоја

На основу података о животу у целини, а посебно о образовању и писању дела, оправдано је говорити о пет основних етапа духовног развоја Доситеја Обрадовића.

Прва етапа (од рођења до 1760. године), око 20 година, карактерише се снажним духовним немирима (чуђењима, узбуђењима, више жалостима него радостима...) дечака, па младића, изузетно интелигентног, радозналост и емотивног. Најјача је, ипак, била тежња за стицањем знања и жеља да се посвети – постане калуђер па светац... Зато је ишчитао, вероватно и по више пута, њему све доступне, црквене и друге књиге и – са учења заната у Темишвару – побегао у манастир Хопово. Ту је, током три године (1757–1760), читао са само њему својственим жаром. О томе је касније записао: „С каквим усердијем и топлотом срца сам читао и све од речи до речи упамтио!... Житија читати, таке књиге велике! Нигде тога на свету нејма!“ (Skerlić, 1966: 282)

Прва година манастирског живота била је, сматра се, врхунац његовог аскетског заноса ка светачком животу. Већ друге године примио је монашки чин и ново име – Доситеј. Са игуманом је путовао у Карловце митрополиту. По повратку се још јаче посвећује аскетској православној ревности, испосничком животу, читању, медитацији... И о томе је записао: „Ако би за вером стајало, мене у то доба нико жив није могао надверовати... Ја сам све то веровао, и ко би се најмање што противрећи усудио, био би пред мојим очима еретикос и хулитељ!“ (Skerlić, 1966: 283)

Међутим, тај занос светачким животом и та преданост вери нису дуго потрајали. Разлози за то били су и индивидуални и друштвени. Почело је да му смета што га калуђери, па и остали подсмевају и „мало по мало, чрез дуго време, лепо ти ми учинише, те изгуби вољу к светињицењу.“ (Skerlić, 1966: 283)

Живот већине калуђера (испуњен телесним задовољствима, чак и развратом...), на једној страни, а затим и верске књиге (испуњене нелогичностима, невероватноћама, недоследностима...), на другој страни, распршују његове илузије о честитости светачког живота. Он постаје колебљиви верник, јер му је дух „волновао кад на једну кад на другу страну.“ (Skerlić, 1966: 284) У тим условима, Доситеј све више чита и „гражданске књиге“ и размишља о науци и другим врстама знања, исписаним и на другим језицима, рецимо на латинском. „Од тог часа – с Богом, Опово и сва твоја красото; гди ученија нејма ни латинског језика, ту нејма ни живота.“ (Skerlić, 1966: 284)

Све то је убрзало његов одлазак из Хопова (2.11.1760). И тако се завршила прва етапа његовог духовног развоја, окарактерисаног: средњовековљем, православљем, мистицизмом, догматизмом, аскетизмом...

Друга етапа (1761-1771) обухвата Доситејев живот, рад и развој у Далмацији, Црној Гори, Грчкој... То је време десетогодишњег стицања знања (из књига, из живота) из разних области: језика (латинског, италијанског, грчког...), историје, филозофије, књижевности...

Живећи у Далмацији и Црној Гори, стиче и јача патриотска осећања о југословенству, усавршава знање матерњег (народног) језика, излаже поучне – просветитељске – проповеди, беседе и сл. а почиње и да пише, па и преводи са других језика. Ту је саставио **Буквицу**, превео **Христоитију**, започео **Венац од алфавита**...

О Доситејевом просветитељско-рационалистичком духовном развоју у овом периоду уверљиво говоре зачеци његових критика калуђерства, истицање моћи људског разума, залагање за правилније васпитање деце... Мада је све то било проткано библијско-античким схватањем мудрости, било је јасан наговештај његове запућености ка формирању у истинског, великог просветитеља.

И у овом периоду је једно време (око три године) живео у манастиру (Крупа, у Далмацији), али много друкчијим животом, и друкчијим схватањем и вредновањем људског живота него у Хопову. Сам је констатовао: „Три године... проведеним с оним божјим људима, три миле године, које всегда с услажденијем срца спомињем, и које сам за основаније свему следејућему мојему живљењу положио; зато што сам у њима не само опитом познао и научио него и у јестетство себи претворио како човек у ниском состојанију може с малим задовољан, добар и благополучан бити.“ (Skerlić, 1966: 285–286)

Из овог периода не треба занемаривати ни значај Доситејевог живота, рада и духовног развоја током боравка у Хиландару (на прелазу из 1765. у 1766. годину), па у Смирни, на Крфу, у Задру и Трсту...

Све је то било значајно. Међутим, Скерлић, аргументовано, наглашава значај Доситејевог живота (у два наврата) у Далмацији. „Ту, живећи у чистој народној средини, имао је прилике да изблиза позна народ, проучи све његове потребе, измери све зло које долази од незнања и беде. Ту је, учећи децу, почео писати буквице, ижицу, христоитију, и то све на народном језику, и то на језику једнога краја где се врло лепо и чисто српски говори. У маломе, његова књижевна делатност почиње од бављења у Далмацији.“ (Skerlić, 1966: 289)

Све у свему: ова, друга етапа духовног развоја Доситеја Обрадовића била је много плоднија и значајнија од прве.

Трећа етапа (1771–1782) обухвата, такође, десетак година. Прво је у Бечу провео „шест полезни и радосни година“ учећи језике (немачки, латински, француски) и филозофију (логику и метафизику – онтологију). Али, тек у Модри је (1776–1777) слушајући Баумајстера – како сам каже – „први пут дошао у додир с немачком филозофијом просвећености“. Та (филозофска, па и остала) знања је употпуњавао у Пожуну (1778–1779). За његов духовни развој је од изузетног значаја било усвајање рационалистичких, просветитељских и сродних идеја, ставова, објашњења..., на једној страни, као и упознавање стварног живота европских народа, на другој страни. На то указује и његов боравак (тих година) у Карловци-

ма, управо у време разних отпора друштвеним реформама, као и учвршћивање намере да – у контексту друштвених токова и збивања – опише свој живот и доживљаје. Тако настаје, бар, концепт значајног дела Доситеја Обрадовића **Живот и прикљученија**. Тиме и завршава ова, трећа етапа његовог духовног развоја.

Четврта етапа (1782–1806) се чврсто надовезује на претходну. Она почиње доласком Доситеја у Хале и обележена је, уз духовни развој, и разним другим активностима. Ту је он прво скинуо свештеничку одећу и обукао „грешне светске аљине“, испунивши затим и своју жарку стару жељу да буде слушалац предавања на универзитету. Током 1782/83. ишао је на предавања професора Едерхарда. Слушао је филозофију, естетику и „натуралну филозофију“. Касније, у Лајпцигу је слушао Борнова предавања из физике. Ту, у Лајпцигу, почиње да објављује своја дела. Прво (1783), чувено **Писмо Харалампију**, а затим (1784) **Совјете здравога разума** и **Слово поучително**, па (1788) **Басне** и други део **Живота**... Уследило је објављивање и других значајних дела: у Бечу (1793) **Собраније** (први део), у Венецији (1803) **Етика**...

Објављивање капиталних дела, са јасно израженим критичким приступом одређеним друштвеним појавама (културним, политичким, васпитним, образовним...) било је, наравно, скопчано са бројним потешкоћама (идејним, материјалним, техничким...). Ипак, можда су неки друштвени, политички и др. услови охрабривали Доситеја да, релативно, слободно мисли, пише, објављује. Јер, било је то време поприлично толерантне владавине Јосифа II (1780-1790), па и време сарадње (савеза) Аустрије и Русије против Турске. А уз све те друштвене прилике, било је то доба зрелости (и умне и физичке) Доситеја Обрадовића.

Ношен својом укупном енергијом, он је у овом периоду (опет) много путовао, такорећи искључиво, ради стицања знања и штампања књига. Био је у Паризу, у Лондону, у Бечу, у Трсту, у Венецији...

Касније, кад је почео залазити у старачке године, почело је његово смиривање. Дуже се задржавао у неким градовима, на пример у Бечу, Трсту... Истовремено, мање се бавио неким политички осетљивим темама (о религији, калуђерству, сујеверју...), па преовлађују теме из естетике, уметности, књижевне теорије...

Па ипак, и текстови (како теоријске расправе, тако и писма и др., из овог периода (1789–1806) имају, у својој основи, његове рационално-просветитељске идеје, циљеве и намене. У сваком случају, његов духовни развој био је, у основи, завршен. На реду је била примена његових идеја у развоју српског народа. И управо је то почело, интензивно, у петој (последњој) етапи његовог живота.

Пета етапа (1807–1811) је временски најкраћа, али је, по конкретним учинцима, за српски народ најделотворнија. То је време Доситејевог живота и рада у Србији. Основни, у ствари највидљивији резултати тога су у раду на „основном закону за уређење нове државе“ (Доситеј), осамостаљивању Србије, јачању просвете, усавршавању рада постојећих и отварању нових школа, па и Велике школе у Београду (1808). У том периоду није писао обимнија дела, већ само песме, писма, пригодне говоре и, коначно, тестамент.

На крају, ради сумирања његовог живота и дела у целини, а посебно духовног развоја, можемо закључити следеће:

1. Доситеј Обрадовић је у свом изузетно динамичном животу и прегалачком раду имао веома плодан и непрекидно прогресиван развој.

2. У прогресивном духовном развоју Доситеја Обрадовића слили су се и, такорећи, обједињено деловали социјални и индивидуални услови његовог живота, рада, стварања и деловања. Од социјалних услова најзначајније су еманципаторске потребе српског народа, на једној страни, и значајне рационалистичке и просветитељске идеје у земљама Европе, на другој страни. Што се тиче потреба српског народа, најзначајније је било стварање државе и развој просвете, те превазилажење религиозног празноверја и сл. А што се тиче утицаја из других земаља, они су били и бројни и разноврсни: од библијског и античког схватања мудрости и вредности, па преко руског и грчког реформаторства, те ренесансе и хуманизма, све до просветитељства и рационализма, нарочито енглеског, француског и немачког, а поготово немачког у делима Лесинга, Лајбница, Волфа, Еберхарда...

3. У сложеним и променљивим социјалним условима, живећи у великом броју земаља, Доситеј Обрадовић је, такорећи, оптимално, развио своје људске (биолошке, психичке, умне, радне, стваралачке, карактерне, моралне...) потенцијале: способности, особине и остало. Развио се у изузетно радну, племениту и продуктивну личност. Имао је веома пожељне карактерне особине и најзначајније моралне врлине. „Он је био тих, кротак, добродушан човек, са јаким унутрашњим животом.“ (Skerlić, 1966: 301). Такорећи, идеал просвећеног Србина.

2. САДРЖАЈ ФИЛОЗОФСКЕ ОСНОВЕ

За истраживање садржаја и карактеристика филозофске основе просветитељства Доситеја Обрадовића могућа су, и користе се, углавном, два основна приступа: **хронолошки** (историјски) и **проблемски** (дисциплинарни). Пошто смо хронолошким приступом већ изложили његов духовни развој, за излагање филозофске основе Доситејевог просветитељства користећемо, првенствено, проблемски (дисциплинарни) приступ. Његове основне (дакле, филозофске) идеје о свету и човеку, условно речено његову филозофију, или бар неке од његових суштинских идеја, ставова и схватања о филозофским проблемима (онтолошким, гносеолошким, антрополошким, етичким...) изложићемо на основу анализе његових и других значајних дела.

Онтолошка схватања

Онтолошка схватања Доситеја Обрадовића нису експлицитна, ни у његовим делима ни у радовима истраживача тих дела. Али, она су имплицитна, и у његовим делима и у радовима интерпретатора његовог просветитељства. До-

ситеј није ни у једном спису, целовито и систематично, објаснио своје схватање кључних питања – проблема постојања света и човека, бар не у духу традиционалне филозофије (посебно метафизике – онтологије). Бавећи се, првенствено, животом човека и развојем људског друштва, он је одређене онтолошке поставке (рецимо, о суштини света, пореклу и начину постојања бића...) усвајао и примењивао у свом животу и раду, у својим делима.

Сходно својим животним опредељењима, духовном развоју и стицању знања о свету и човеку (природи, људском друштву, историји...), основни концепти света и човека, усвојени од стране Доситеја Обрадовића, били су, углавном: **теистички, пантеистички и деистички**. У њима је садржана његова онтологија, па и филозофија у целини, боље рећи његов поглед на свет. Границе између њих, као и између етапа његовог духовног развоја, врло су флуидне, као и етапе, и они се међусобно повезују, делимично прожимају. Теистичка схватања Д. Обрадовића била су резултат његовог живота и образовања током младости и, такође, сва су у духу (оквирима, садржајима, значењима...) хришћанске - православне догматике. Сувишно је овде образлагати ту веру (догматику) о божанском стварању света и човека, о односу бога према човеку и обратно, о људском греху и божанском спасењу човека...). Довољно је подсетити на Доситејеву преданост тој вери, све док није почео да уочава њене сазнајно-логичке недоследности, на једној страни, док га калуђери и остали људи (колебљиви верници или атеисти) нису почели да исмевају због аскетске преданости вери, на другој страни.

Истовремено, као и вером, он се одушевљавао природом; као што се заносио духовношћу православља, тако се одушевљавао и лепотама материјалне природе. О томе сведочи његов опис манастирског живота у Хопову. „А кад дођосмо к мом љубимном Хопову, шта ће ко пре гледати, шта ће расматрати, чему се више чудити и дивити?... Жива и дејствителна књига из које у свако доба, сваки час и свако тренуће ока, к очима, к ушима, к својим чувствам а навластито к срцу нашем, Бог говори: небо с сунцем, месецом и звездама, земља са свим што се на њој види... и свако диханије и свако створење до најмањег мравка и мушице. Из све ове књиге Бог говори..." (Obradović, 1969: 65)

Због свега реченог, после три године манастирског живота, и он постаје колебљиви верник. А то је већ корак ка друкчијем погледу на свет у целини па и на људски живот. За њега је то већ корак ка просвећивању на темељима разума („здравог разума“) и нових, научних знања. Филозофско-онтолошки речено, Доситеј је тако већ почео прелаз са теизма православног типа на пантеизам, рецимо Спинозиног типа. О томе говори и његово све интензивније окретање овоземаљском животу после одласка из Хопова у Хрватску (у Загреб, па Далмацију...) па даље у „бели свет“. На то указује и његово стицање разних знања, писање књига и свеопшта тежња за обогаћивањем овоземаљског живота истинским људским вредностима.

Што је више стицао знање уопште и усвајао идеје европских рационалиста, просветитеља и сродних мислилаца, Доситеј је потпуније са пантеизма

прелазео на деизам, рецимо Волтеровог типа. Попут Волтера је уважавао људску веру у бога али је и све снажније жигосао, критиковао и разјашњавао изопаченија те вере у друштвеном животу (у деловању цркве, свештеника, калуђера, клерикалаца...).

Целовито гледано, Доситеј Обрадовић је усавршавао свој поглед на свет. Од једностраног и искључивог идеализма (теизма), преко пантеизма (поистовећивања бога и природе, обједињавања идеалног и материјалног) – дошао је до деизма.

При том је, такорећи, непрекидно и на исти начин претпостављао да је свет уређена целина, у којој сваки део има своје место и смисао постојања. Тај детерминизам за њега је имао божанско порекло и човеку је преостајало само то да појми своје место у њему. А услов за то је стицање знања о свету (природи, човеку, историји...). Сходно томе, Доситеј није никада сасвим напустио теистички поглед на свет. Али, тај поглед је увек имао оптимистички карактер, мада није произлазио из вере у самог човека, у његову моћ (сазнајну, моралну...).

Тако гледано, Доситејев поглед на свет је имао колико теистичку, толико и антрополошко-хуманистичку црту. О томе је зналачки писао Драган Јеремић. И констатовао: „Оптимизам Доситејев не произилази, међутим, само из вере у свемоћ људског сазнања и моралности. Судбина човечанства, по њему, не зависи толико од људских снага колико од божје воље и, у крајњој инстанцији, сва збивања леже у божјој руци. А уверење да коначно све зависи од Бога у складу је са његовим теизмом, тако да и његов еудемонистички морал, у својим темељима, почива на теолошком схватању света... Насупрот теорији случајности коју сматра изразито материјалистичком, Доситеј заступа теолошко схватање, по коме је свако биће и сваки предмет бог створио имајући на уму неку сврху . У општем сплету целисходности, човек, „саздан по образу и подобију божијем“, налази у богу крајњи циљ свих својих активности...Иако је у крајњој инстанцији теистички, Доситејев поглед на свет је ипак првенствено усмерен на земљу и човекове циљеве у друштвеном животу.“ (Jeremić, 1997: 13)

Из тога усмерења су произилазила и остала Доситејева филозофска схватања (гносеолошка, антрополошка, етичка...).

Гносеолошка схватања

Као и онтолошка, и гносеолошка схватања Доситеја Обрадовића више су имплицитна него експлицитна у његовом делу и деловању. Јер, он се није наменски бавио гносеологијом као филозофском науком о сазнању, већ је битна питања – проблеме сазнања – објашњавао, такорећи, узгред и увек у функцији свог просветитељства.

Основу његових гносеолошких схватања чини вера и моћ људског разума. Та моћ, према Доситеју, није апсолутна и неограничена, те човек не може сазнати, разумом појмити и објаснити све тајне света. Уосталом, за Доситеја је једино Бог „безначална и бесконачна истина.“

Међутим, моћ разума, према Доситеју, је – и те како – велика. И сасвим је довољна за уређивање овоземаљског живота људи. Захваљујући тој моћи људи могу доћи до истине, заједничке за све њих и неопходне за њихово добро, без обзира на веру, језик, народност. И у том његовом схватању се сасвим јасно види јединство онтологије, гносеологије и етике у његовом просветитељству. Ево, о томе илустративног цитата: „Истина божесена и природна, коју сви расуднију људи на свету које му вере драго, исповједанија, рода и језика не одричу, но признају, састоји се у ово мало речи: „Жели и твори другима што си рад да и теби други желе и творе. На овој су јасној и вечној истини сва добра, витешка, человјекољубива и божествена дела створена.“ (Obradović, 1961. knj. 2: 392)

Кључна гносеолошка питања о пореклу, моћима, границама, функцијама људског (са)знања Доситеј је објашњавао прво у духу православног учења о пореклу сазнања, а затим и у складу са идејама рационалиста и просветитеља. У почетку је он био примарно на позицијама догматског убеђења у исправност пута сазнања који је трасиран искључиво вером, да би затим све више прелазило на филозофска сазнања. То се види и по томе што се, у коначном исходу његове, условно речено, гносеологије, чулно (и емпиријско у целини) прожима са разумским, без обзира на то што је разум „врховни судија“ истинитости. Прожимањем опажања и мишљења, и према Доситеју, стичу се најпотребнија и најистинитија знања. А то се постиже учењем, просвећивањем. Доситеј је то и личним примером показивао, било као аутодидакт или као слушаалац (ђакон у манастирима, „студент“ европских универзитета...).

Битно је истаћи да Доситеј није стицао знање ради њега самог као таквог, због његове, њему инхерентне, вредности – већ због значајних људских потреба и вредности. О томе је и писао, на више места, разним поводима. На пример, поводом свог живота и рада у Лајпцигу: „Овде на исти начин запишем се у каталог универзитета, пођем у професора Борна слушати физику и почињем издавати мало сочинјеније о мојим прикљученијам, у којему сам два поглавита намјеренија имао: прво – показати безполезност манастира у општеству, а фторо – велику нужду науке, самога способнејшега средства за избавити људе од сујеверија и привести их к правом богочитанију к разумном благочестију и к просвештеној добродјетели, чрез коју словесни човек на први пут својега временого и вечнога благодостојанства долази. Чрез **Совјета разума** хотео сам накратко и вообште само почетак наравоучитељне философије дати.“ (Obradović, 1969: 153). Све у свему, у питању су биле најбитније антрополошке потребе човека – просветитеља.

Антрополошка схватања

Већ и на основу тога што је био, превасходно, просветитељ – може се претпоставити да антрополошка схватања Доситеја Обрадовића (у односу на онтолошка и гносеолошка) садрже веће богатство његових идеја, ставова, обја-

шњења, „наравоученија“... о човеку (његовом пореклу, развоју, животу, доброту, стваралаштву, смислу живота...).

Већином сви Доситејеви списи имплицирају, а неки и експлицирају, следеће његово схватање човека:

Прво, човек је биће које обједињује материју (тело) и идеју (дух, душу). Као телесно биће, он је део материјалне природе и подлеже деловању њених сила. То деловање може бити и штетно по њега. А да би се тога ослободио, човек мора познавати силе (законе, детерминизам) природе. Тако ће увећати своју слободу и побољшавати услове за срећан живот. При том ће, наравно, користити плодове природе, у најширем значењу те синтагме.

Друго, као духовно биће човек је, у битном, homo sapiens. Разум је његова суштинска карактеристика. Он (разум) је основ и услов људскости, човечног живота човека. И то не само у сфери духовног (душевног, психичког) већ и материјалног (природног, телесног, биолошко-физиолошког) живота човека. Због тога су знања (стечена разумом) о условима и начинима човековог телесног и душевног живота, битан (неопходан) чинилац за истински људски живот.

Међутим, човек је, и према Доситеју, друштвено, друштвено-историјско биће. Као јединка он припада људском роду, своје народу и не може људски живети без одговарајуће везаности за свој род, народ; прво за породицу па даље, шире, дубље...

На тај начин се код Доситеја у антрополошким схватањима повезују, па и обједињују (донекле бар) бројна схватања о човеку: теолошка, филозофска, научна... Што се тиче филозофских, он је највише на позицијама европске филозофије рационализма и просвећености 18. века, а што се тиче науке (тј. посебних наука: природних, друштвених...), на позицијама механицизма, романтизма и сл. из истог времена.

У формирању Доситејевих антрополошких схватања доминантан је био утицај просветитеља и романтичара. У његовом схватању суштине човека, зналачки и еманципаторски су обједињене идеје о човеку као природном, друштвеном и историјском бићу. Тиме је он превазишао разна супротстављања просветитеља и романтичара поводом идеје човека, њихове људскости (хуманости). О тим супротстављањима исцрпно пише нама савремен француски филозоф Робер Легро. И констатује: „Просвећеност, као и целокупна традиција која полази од класичне филозофије, непрестано истичу, кроз идеју изворног отргнућа од тела, односно од природе, да човекова биолошка универзалност није хумана: човека не одређују ни његово тело ни његова непосредна природа, већ начин поступања који се изворно разликује од животних процеса и од природне непосредности. Од Платона до просветитељства једна иста концепција позива да се у човеку раздвоји оно што потиче од непосредне природе, односно од тела – осећајност – од оног што је истински људско и по чему се човек разликује од животног процеса, односно од чулне непосредности - мишљења, душе, разума, духа. Мисао романтизма у сасвим другом смислу супротставља хумано телесном, истински људско биолошком.

Несумњиво је да и романтичарска мисао супротставља хумано и телесно (биолошко) када настоји да покаже да је човек производ историје и политике: признати да се извор човекове хуманости налази у традицији и у начину живота у заједници значи, у ствари, потврдити да је човеков начин постојања по својој суштини културан, политички, посебан, укратко, да је изворно отргнут од животног процеса, односно од биолошки детерминисаног понашања. Али, несумњиво је и то да романтичарска мисао не супротставља хумано и телесно: шта би је друго, заправо, карактерисало на најопштији и најупечатљивији начин ако не тенденција да се поново призна право, ако не и првенство, осећањима, емоцијама, спонтаности, непосредности, плаховитостима, страстима, жудњама, узбуђењима, укратко, свему ономе што традиција види као везаност за телесност.“ (Legro, 1993: 117–118)

Поводом света тога, у контексту наше теме, значајно је истаћи да је један од битних утицаја романтизма остварен и у области књижевности, кроз прожимања, супротстављања класицизма, сентиментализма и романтизма. Јер, наш највећи просветитељ свог времена је био, врло значајан, књижевник. „Први припадник сентиментализма у нашој књижевности био је Доситеј Обрадовић... Најзначајнији трибун наше књижевности 18. столећа, зачетник и идејни пропaгатор сентименталистичког правца епохе просвећености... Прихватајући, у свему, учења најумнијих идеолога тадашњег света да је човек по природи добар и да је, самим актом рођења, предодређен да извитопери врлине своје божанске душе, он је ступио у одбрану човечанских права, борећи се за вечите идеале живота – да је човек слободан и да слободно може развијати све своје стваралачке способности.“ (Marinković, В. u Predgovoru za **Život i priključenija**, cit. izd. str. 7, 9, 13)

Међутим, као ни у филозофији, тако ни у књижевности „Доситеј Обрадовић није оригиналан писац. Он нема ни дубљих ни својих идеја, сав његов рад је чисто практичан...“ (Skerlić, 1966: 323)

Сумирајући све речено, упутно је навести како је просветитељски покрет Доситеја Обрадовића у развоју српске културе оценио Андрија Стојковић. „Улазећи у токове европске културе са доситејејевским покретом, Срби су упали усред сукоба низа правца: социјалних, филозофских, уметничких... Срби улазе у европску културу путем просветитељског рационализма у филозофији и класицизма и сентиментализма у књижевности, те изграђују специфично своју националну културу асимилацијом епигонских учења класичне немачке филозофије и низа филозофема 19. века, са којима иду књижевни и идејни покрети романтизма и панславизма.“ (Stojković, 1972: 13)

За још потпуније разумевање Доситејејевих филозофских схватања (без обзира на то што су, у битном, еклектичка, компилаторска и сл.) треба имати у виду и његово схватање значења и значаја људске слободе. „Његово је главно откриће управо у томе: што је схватио да народ, или човек један само, у незнању не може да буде заиста слободан, све и када би му неко слободу донео на тањиру.“ (Константиновић, у предговору за **Познање људи**, 1966: 6)

Можемо закључити да су за Доситејево просветитељство били централни и кључни појмови: **бог, природа, човек, разум, знање, нужност, слобода**. Они прожимају како његова онтолошка, гносеолошка, антрополошка, тако и етичка, естетичка и остала филозофска схватања. На реду је да, сажето, као и остала, изложимо његова етичка схватања.

Етичка схватања

Сасвим је сигурно да су, такође, све битне вредности људског живота, а међу њима моралне међу првима, биле велика мисаона, стваралачка, делатна и делотворна преокупација Доситеја Обрадовића. Зато су његова етичка схватања – и те како – значајан део филозофске основе његовог просветитељства. Та схватања нису у његовим делима изложена на једном месту већ, више или мање, прожимају све његове списе, а поготово **Етику**, басне и њихове коментаре (објашњења, наравоученија).

Уз већ наведене кључне појмове Доситејевог погледа на свет (бог, природа, човек, разум, знање, нужност, слобода), за његова етичка схватања кључни су и појмови: **доброта, поштење, правда, благостање, здравље** (лично и рода свог), **рад, корист, срећа**... Укупан редослед свих ових и њима сродних појмова није битан јер сви они код Доситеја имају своје место и поприлично прецизно и јасно значење. Делујући као просветитељ и пишући на народном (матерњем, српском) језику, он је настојао и, потпуно, успевао да му све мисли, а поготово моралне поруке, поуке и сл. буду јасне – и њему и његовом роду и народу.

За што правилније поимање етичког значења наведених појмова треба имати у виду да се Доситеј залагао, примарно и највише, за **теистички еудемонистички морал**. То значи да је за њега врхунско добро (које прожима, обједињује и условљава сва остала) било блаженство, задовољство, срећа... Међутим, у широкој лепези еудемонизма као етичког правца (у којем могу бити ужи правци: хедонизам, утилитаризам, перфекционизам, егоизам, алтруизам...), етичка схватања Доситеја Обрадовића припадају највишем алтруизму. На то упућује и његов морални „категорички императив“: „Жели и твори другима што си рад да и теби други желе и творе.“ (Obradović, 1961. knj. 2: 392)

Следећа битна карактеристика Доситејевог етике је веома наглашен **емотивизам**, у ствари љубав према Богу и људском роду. Ово узвишено осећање (добро само по себи, али и битан услов људске доброте) се не може довољно јасно речима изразити. Према Доситеју: „Само срце наше кадро је од части чувствовати а нити језик може изрећи, нити перо описати колико је слатка и утјешителна разумна и просвештена вера, кад је на љубави к Богу и к целом човеческом роду основана. Верује разуман и добродјетљан човек да јест **Бог** и да је савршено добар и савршено праведан... Али ко ће толиком свету памет дати, ко ли ће толико чудноватих глава сложити? Не зна човек шта је умереност, нити шта му је доста... Сваки народ и језик имаде своје оце и учитеље, ови ти почеше толковати

евангеније... поделише се, проклеше се... наместо слатке евангелске љубави уведе се велика мрзост и вражда... Но буди вечна слава и благодареније небеском промислу који чрез философију отвара људима очи!“ (Obradović, 1966: 64–65)

Поред емотивизма, ове Доситејеве мисли о моралу указују и на његов **етички рационализам и идеализам**, сличан Сократовом. Попут Сократа, и Доситеј је – изгледа – преувеличавао моћ разума и знања (на њему заснованог) као битних, малтене довољних, услова за добро људско понашање у целини. Отуда се овај наш просветитељ тако снажно залагао за просвећивање српског народа, а у оквиру тога је истицао и велику улогу философије у целини, а посебно логике и етике. Пишући о школама и програмима (предметима) за образовање младих, посебно женске омладине, објашњавао је: „Логика ће им показати пут и начин да умеду о свачим право и разумно мислити и расуждавати. Наравоучителна философија отвориће им очи да виде и сазнаду шта су дужне исполњавати како кћери, тако супруге, матере и домостројителнице; показаће им у исто време шта ваља чинити и чега се чувати и уклањати за угодити Богу и људима и за провести мирно и добродјетелно живот свој.“ (Obradović, 1966: 39–40)

Ако се ове Доситејеве мисли и захтеви доведу у везу са данашњим школама у Србији, лако и јасно ће се уочити њихова актуелност. У огромној већини наших школа ни данас се не изучава ни логика, ни етика. Али, то је већ посебна тема! Вратимо се његовим етичким схватањима.

Уз еудемонизам (алтруистичког типа), емотивизам (теистичко-антрополошког типа), рационалистички идеализам (сократовског типа), његова етичка схватања имају и још неке значајне особености. То су: **аристотеловски реализам и принцип умерености; разјашњења значајних људских врлина и мана; објашњења људског карактера, посебно српског; вера у људску доброту и битност васпитања за њено остварење...**

Аристотеловски реализам прожима, такорећи, сва не само етичка него и остала филозофска схватања, а у етици је он најочитанији. У складу са њим је и принцип умерености као пут за постизање људских врлина. А и он је одређен разумом. Доситеј о томе каже: „Умереност желанија потреба је за наше спокојство. Разуман човек помаже себи у време полученија добра, и претчувствованијем тога услађава се с тим и пре него дође, а нестрпљив подобан је детету које хоће тако хоће, ако ли не, плаче и кричи. Навластво, желаније с основатим благонадеждијем бива извор нашега благополучија. Желети добра и уживати кад се получе, то је својство разумнога.“ (Obradović, 1966: 96)

Разјашњења значајних људских врлина и мана, налазе се у бројним Доситејевим списима а највише у наравоученијама басни, било преведених, било његових. Доситеј је при том обједињавао своја знања не само из етике него и из психологије, историје и других наука. Тако је, рецимо, непожељна људска осећања (мржњу, завист...) и негативне особине карактера (осветољубивост, склоност ка клеветништву...) зналачки повезивао са манама и све то доводио у везу и са историјским условима живота одређеног (на пример српског) народа.

Снажна вера у људску доброту је пренаглашена у Доситејевим делима, а отуда и истицање значаја васпитања људи, поготово деце и омладине, да та доброта буде трајно испољавана. О томе је, уз остало, записао и ово: „Ја колико сам могао познати људе, по вишој части познао сам их добре; а ако гди погрешавају, или чинећи оно што не би ваљало... у том погрешавају или из природне човеческому јестеству слободити, или из незнања и нерасудија, мислећи и судећи сврх ствари неправо. Врло је мало таквих људи који само из злоће срца и с намјеренијем чине зло само зато што им је зло мило...“ (Obradović, 1966: 18). Да би се смањивала злоћа а увећавала доброта, неопходно је васпитавање човека, од рођења па на даље. И ту је Доситеј на позицијама просветитељства, првенствено немачког, нарочито Кантових идеја и схватања о васпитању. У духу Кантове антропологије и етике, наш просветитељ је писао: „Воспитаније младости – ствар најнуждија и најполезнија човека на свету будући да од ње зависи сва наша доброта илити злоћа, следоватељно и сва срећа илити несрећа, колико телесна толико и душевна...“ (Obradović, 1969: 18)

Шире гледано, у Доситејева етичка схватања спадају и његове критике сујеверја, а поготово људи који (помоћу сујеверја или на друге начине) искоришћавају друге људе, непросвећен народ. У том смислу је значајна (типична) његова критика монаха, калуђера и других свештених лица која не живе од свога рада већ од прилога верника. Писао је да „ваља народу јасно дати да позна: да чисто православије и православно благочестије нимало не састоји се у којекакви обичаји; а кад још ови исти обичаји преокрену се на злоупотребљенија, онда су управ по конопцу православију и благочеситју противни и срамотни.“ (Obradović, 1966: 62)

Све у свему, ако се занемаре позната Доситејева застрањивања у правцу рационализма, емотивизма и етичког идеализма – његова етичка схватања имају – и за нас данас – велику вредност.

3. ДОМЕТИ, УТИЦАЈ И ЗНАЧАЈ

Имајући у виду све речено у овом тексту, као и оцене просветитељства Доситеја Обрадовића (дате од компетентних стручњака), његово укуно дело (те и филозофска основа као његов интегралан део) – може се вредновати тако што би се одредили његови домети, утицаји и значај.

Сразмерно развијености српског народа, посебно његове културе, поготово филозофије (у доба Доситеја Обрадовића) – његово просветитељство има веома висок домет, јер припада скоро самом врху европског (првенствено немачког) просветитељства 18. века. Као такво, извршило је снажан еманципаторски утицај на развој српског народа уопште, а нарочито његове културе, просвете, науке, филозофије, књижевности...

Висок ниво Доситејевог рационализма, просветитељства и сл. био је разлог за, релативно тешко и успорено прихватање његових идеја, схватања, зала-

гања. Његов рационализам се, у повеликој мери, супротстављао романтизму у српској култури, јер је Доситеј био окренут више будућности него прошлости српског народа, а романтичари управо супротно. У том погледу су типични односи Доситеја и Вука; у ствари, ставови Вука Караџића према Доситејевом делу. Мада „без Доситеја не би било ни Вука“ (С. Вуловић), Вук је имао поприлично негативан однос према Доситеју. Критиковао је његове ставове о цркви, калуђерству, народним обичајима... О томе је писао Мушицком. А и Његош је у сличном тону о Доситеју писао Милошу Обреновићу. (Вук 1833, а Његош 1837. године)

Међутим, Доситеј је, још за живота, имао велики број значајних приврженика, настављача и популаризатора његовог дела. Истичу се: Јован Мушкатиновић, Емануил Јанковић, Алексије Везилић, Павле Соларић. Зато је Милован Видаковић могао констатовати већ 1814: „И мало и велико, и старо и младо, охотно и с услажденијем дјела његова чита.“ (Skerlić, 1966: 355). И по епитетима и по оценама Доситеја и његовог дела, види се јачање његовог утицаја. „М. Видаковић га назива „блажени Доситеј“, Л. Мушички „сребрновласи мили Доситеј“, В. Караџић „први списатељ србски“, С. Милутиновић „блажени старац“, Л. Зубан „незаборавни старац“. Ј. Игњатовић каже: „Доситејево дело било је квасац за будућност“. Његови ученици проглашавали су га за „чрезвичајног Србина“ и „србског Сократа“ (П. Соларић), а Јован Ст. Поповић називао га је „преславним“. (Skerlić, 1966: 359)

За нашу тему је посебно значајно да је Доситеј добио високе оцене и као филозоф од стране историчара филозофије (српске). Истичу се (по компетентности и аргументацији) следеће: Милан Кујунџић уважава Доситеја као првог и најзначајнијег српског мислиоца – филозофа са којим почиње прва фаза развоја филозофије у Срба (1770–1807). (Videti časopis „Gledišta“, Beograd, 1-2/1999, str. 35. i 61). Милан Шевић је (1889. године) оценио да је Доситеј Обрадовић „истински просветитељ и да је заиста много учинио“. („Gledišta“, isti dvobroj, str. 193). А. Д. Деспотовић је (1903) образложио зашто је „Доситеј Обрадовић, српски филозоф, педагог и књижевник просветног доба“. („Босанска вила“, Сарајево)

Пишући о Доситеју као просветитељу, књижевнику и др. Јован Скерлић (углавном имплицитно) оцењује Доситеја и као мислиоца – филозофа, у ствари даје високу оцену његовом делу у целини, констатацијама: „Он високо стоји над својим добом, везује 18. век са 19. и својим идејама и утицајем преноси се не само на цео 19. век но и на данашњицу... Доситеј је први рационалист и слободни мислилац у српском народу...“ (Skerlić, 1966: 280 и 353). Сличну оцену дао је и, нама савремен, историчар књижевности Јован Деретић, пишући о Доситеју: „одбацио је мантију и ставио перику, од одбеглог монаха постао је слободан мислилац, Европејац, философ у духу 18. века, први модерни српски писац.“ (u knjizi gуре autora Istorija srpske kulture, 1994: 182)

Од филозофа (историчара српске филозофије) о Доситеју су писали (највише, најаргументованије) – у нашем (XX) веку, а поготово после Другог светског рата – Андрија Стојковић, Драган Јеремић, Михаило Марковић, Слободан

Жуњић, Драгољуб Живковић... Сви дају, у основи, високе оцене Доситејевог делу у целини, те и његовој филозофији. (Опширније о томе може се прочитати у литератури на крају овог текста, у литератури наведеној у часопису „Гледишта“, Београд, бр. 1–2 /1999. и др.).

На крају, може се закључити да просветитељско дело Доситеја Обрадовића има трајан, историјски значај за српски народ.

ЛИТЕРАТУРА

- Despotović, P. (1994): *Dositej Obradović, srpski filozof, pedagog i književnik просветног доба*, „Bosanska vila“, Sarajevo.
- Grupa autora, (1994): *Istorija srpske kulture*, Gornji Milanovac: „Dečje novine“.
- Jeremić, D. (1997): *O filozofiji kod Srba*, Beograd: „Plato“.
- Legro, R. (1993): *Ideja humanosti*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovci.
- Marinković, B. (1969): *Predgovor za Život i priklučenija Dositeja Obradovića*, Beograd: „Nolit“.
- Ninković, A. (1996): *Etička shvatanja u obnovljenoj Srbiji (1804–1854)*, u zborniku *Pola veka nauke i tehnike u obnovljenoj Srbiji (1804–1854)*, Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
- Obradović, D. (1961): *Izabrani spisi*, Novi Sad: Matica srpska; Beograd: Srpska književna zadruga.
- Obradović, D. (1961): *Sabrana dela*, Beograd: „Prosveta“.
- Obradović, D. (1969): *Život i priklučenija*, Beograd: „Nolit“.
- Skerlić, J. (1966): *Srpska književnost u 18. veku*, Beograd: „Prosveta“.
- Stojković, A. (1972): *Razvitak filozofije u Srba (1804–1944)*, „Slovo ljubve“, Beograd.
- Žunjić, S. (1999): *Uvod u istoriju srpske filozofije*, „Gledišta“, br. 1–2/1999, Beograd.

Summary: The paper discusses philosophical ground of Dositej Obradovic's work during the Enlightenment period and presents the influence it had onto the entire Serbian culture. Dositej Obradovic's spiritual development is considered within the five chronological steps, while the philosophic grounds of his work are discussed within the problem associations. Dositej's ontological, gnoseological, antropological and ethical views are given particular consideration and are often not explicit, but must be stated indirectly. By his achievements, Dositej's enlightenment period can be compared with the top European (primarily German) enlightenment of the 18th century. As such, it had a tremendous emancipating influence onto Serbian culture, although his views and pledges were often accepted hardly and slowly and his rationalism was greatly opposed to romanticism in Serbian culture and to Vuk Karadzic as its leader.

Key words: enlightenment, Serbian culture, Dositej Obradovic

МИЛАН СТЕПАНОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 929:37 Savić, J.

37.014.3(497.11),,18”

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)1-2, p.211-232

ЈОВАН САВИЋ (ИВАН ЈУГОВИЋ) – ОСНИВАЧ ВЕЛИКЕ ШКОЛЕ У БЕОГРАДУ И УТЕМЕЉИТЕЉ ВИСОКОГ ШКОЛСТВА У СРБА

Резиме: Јован Савић, псеудонимом Иван Југовић (Сомбор, 1772 – Бечкерек, 1813), један је од најобразованијих Срба с почетка XIX столећа. Полиглота и ерудита, учен правник, професор, писац, песник, хроничар, устанички дипломата и близак сарадник и саветник војда Карађорђа, Савић-Југовић је 1808. г. основао Велику школу у Београду, чиме су ударени темељи високог школства у Србији. Након смрти Доситеја Обрадовића, постављен је 1811. г. за попечитеља просвештенија (министра просвете) у устаничкој влади, а свој положај је искористио за спровођење прве школске реформе у устаничкој Србији. Био је наставник и васпитач Вуку Караџићу, а написао је неколико политичких, историјских и лирских радова, сачуваних у рукописима. У просветној, политичкој и културној историји свога доба Јован Савић – Иван Југовић је, уз Доситеја, био најутицајнији носилац европских просветитељских идеја у устаничкој Србији.

Кључне речи: Јован Савић (Иван Југовић), Први српски устанак, Велика школа, Вук Караџић, реформа школства, списатељски рад.

ПОРЕКЛО, МЛАДОСТ И ШКОЛОВАЊЕ

Сомборац Јован Савић, познатији у српској историји под псеудонимом Иван Југовић, међу најзнаменитијим је, најумнијим и најобразованијим Србима с почетка XIX века. Оставио је видљив траг у историји српске просвете и политике свог доба. Рођен је 1772. године у Сомбору, где је његов отац, сомборски православни свештеник Гаврило Савић, службовао у Светопретичиној или Малој православној цркви. Старо наследно презиме очеве породице било је Југовић (што указује на њено вероватно порекло из околине Невесиња у источној Херцеговини), а Јованов отац презиме Савић носио је као патроним по свом оцу Сави.

Основну школу (а Никола Вукићевић и др Страхиња Костић верују и течај за учитеље Аврама Мразовића у сомборској Норми), као и Граматикалну школу Јован Савић је завршио у Сомбору. Гимназију је похађао у Сегедину, а право је студирао на четворогодишњој Краљевској академији у Пешти. Након завршетка студија добио је 30. августа 1797. г. препоруку свог професора јавног права и декана Правног факултета, некадашњег језуите Емерика Келемена за митрополита Стратимировића у Карловцима, у којој га декан препоручује као вредног младића и доброг правника.

ПРОФЕСУРА У СРЕМСКИМ КАРЛОВЦИМА И СУКОБ СА МИТРОПОЛИТОМ СТРАТИМИРОВИЋЕМ

Од 1. фебруара 1798. до 1. марта 1802. г. Савић је био професор у Карловачкој гимназији, испочетка у припремном разреду, а почетком школске 1798/99. г. постављен је за професора I граматикалног разреда. Када је 1802. г. оставио посао у гимназији и одлучио да пређе за секретара на двору епископа Јосифа Јовановића Шакабенте у Вршцу, Јован Савић је добио најтоплију препоруку митрополита Стратимировића за свој дотадашњи одличан и савестан рад, у којој је речено да је као граматикални професор *пошћуно хвале вредан, умешан и вешић (Omni laudabile cum Solertia, et dexteritate)*.

Ова препорука није у складу са каснијим тврдњама да је Јован Савић из Карловаца отишао због сукоба са митрополитом, о којем пишу Вук Караџић, Павле Јовановић и Никола Вукићевић. Чињеница је да је Савић, одмах након завршених права, желео да се замонаши (то је био најбржи пут да образован младић уђе у црквену јерархију, са могућношћу даљег напредовања, све до владичанског или митрополитског чина), али да до 1802. г. није био примљен у монашки чин. Када пише о Савићу, Вук прилично профано наводи да је за време службе у карловачкој Гимназији *митрополић Сиратимировић омрзао на њ ишио је био врло лијеј човјек и жене су ја радо имале, ше ја исцјера из службе и из Карловаца...* Унук Савићевог брата Мојсеја, Павле Јовановић, пише како је Јован *пао у немилосиј код Сиратимировића и не покалуђери се, нејо остјави професуру...* Насупрот Вуку, слично Павлу Јовановићу, и сомборски педагог и завичајни повесничар Никола Вукићевић казује да је Југовић из Карловаца отишао као увређен љубимац митрополитов због тога што је његов вршњак Јован Путник, кога је митрополит, као и Југовића, спремао за монашки чин, замонашен пре њега. Одлазак је, пише Вукићевић, био нагао, уз свађу и непријатне речи које је Југовић упутио свом заштитнику. Писаних трагова о тадашњем сукобу Јована Савића са митрополитом нема, а топла препорука Стратимировићева писана је у потпуно супротном тону.

Да је сукоба ипак било, сведочи једно накнадно написано, опширно и веома оштро писмо, на десет великих страница, које је две године након одласка из Карловаца, 21. маја 1804. године, Јован Савић из Вршца послао Стратимировићу. У писму се жали на неправду коју му је, због неступања у монашки чин,

својевремено нанео митрополит, верујући у клевете завидника и злобника, због којих је био лишен његове милости и покровитељства, те, како пише, *оштин бих у Вершац*, где је већ две године у епископату, али где се издржава о трошку своје браће. Савићево писмо је убедљиво у доказима које износи у своју одбрану, а на махове је и веома дрско (пише да не тражи извињење митрополитово, већ да жели да он, као частан и достојан човек, препозна његову невиност у целом случају). На крају, Савић тражи да, сходно својим духовним способностима, али и *јурџическом, љолићическом и економическом* знању, као и обећању које је добио од митрополита пре скоро осам година, буде замонашен и именован за архимандрита неког од манастира или да буде враћен у Карловце, у школу или на митрополитски двор, не устежући се да напише да *жалостино би воисциину било... љред народом сцидно, а љред Бојом љрешино* уколико митрополит тако не би учинио. Ово писмо је, својом отвореношћу и помањкањем уобичајеног поданичког *сцрахојочиијанија* и понизности, очито, узрујало Стратимировића, па у свом одговору (који је 6. јуна исте године сâм писао, на четири странице, и са доста исправки) замера Савићу да *сцрасци ваија ни у љолико удержаици немојасцие, у колико је блајојрисијојнаја учиивосци и љравда оиј Вас изискала*. Митрополит објашњава због чега не може да га прими у монашки чин, помињући и *насилсцивено ошврешање* [одбацивање, одрицање] од *чина монашескајо*, сведочи да је од те намере Савић *блајовољно* одступио и упозорава га како *ви љрошив јавни исциина љлајолейе*. О именовању Савићевом за архимандрита, прескакањем неколико монашких чинова, није било могуће ни мислити јер би то био преседан у целој *ћесарији*, што митрополит не може и не жели да учини, а поручује му и да са *нраво Вашеја усцројенија в чину монашеском и во всаком досцјојансциву свешциеническом... не би мојли биции*. Савићево писмо и Стратимировићев одговор свакако су потврда суштине тврдњи очито добро обавештеног Николе Вукићевића, али и Вукова тврдња, можда, указује каква је клевета против Југовића била изречена митрополиту. Чињеница да Јован Савић пише митрополиту без понизности, а да му митрополит, мада љутито, али врло брзо одговара, мимо уобичајеног начина да одговор (уколико није реч само о нацрту писма) пише неки од митрополитових писара, вероватно указује на њихов раније близак однос, као и на постојање разлога због којих су избегнута сувишна лица у овој преписци.

Интелигентан и широко образован, Јован Савић је говорио латински, немачки, француски, италијански, руски и мађарски језик, а сачувана писма, која је писао на славеносербском или латинском, говоре о његовој изразитој писмености, високом стилу и образовању.

ПРЕЛАЗАК У УСТАНИЧКУ СРБИЈУ

Након одласка из Вршца (због либералног начина размишљања, услед кога је навучао на себе завист свештенства и чак био изложен прогону, како наводи Јосиф Бентлер у свом обавештајном извештају Карлу Леополду Ковачу из

1810. године), Јован Савић је неко време живео у Земуну. Крајем 1805. године међу првима је од пречанских Срба прешао у устаничку Србију, у Смедерево (у *ојаклији*, како наводи у својим Мемоарима прота Матија Ненадовић), где је узео псеудоним Иван Југовић, којим је у историји остао познатији него личним именом и презименом. Прво је био писар, а током 1806. г. и надгледник школске наставе (те године је два пута напуштао Србију и одлазио у Пешту на лечење очију). Од 1807. године, након смрти Боже Грујовића, Југовић је постављен за првог секретара Карађорђевог владе (*Правишељствивујућей совјеша сербској*) у Смедереву, а нешто касније исте године у Београду.

Када су августа 1807. г. Руси потписали примирје са Турцима, којим Србија није била обухваћена, Карађорђе и Совјет послали су Југовића у дипломатску мисију у Влашку (главнокомандујућем руске Молдавске армије Казимиру Ивановичу Мејендорфу), а ако се покаже нужним, овластили су га да оде и у сам Петербург и да пред императорским престолом замоли да се склопљено примирје прошири и на Србе (до цара му, наравно, није било дозвољено, па се Југовић, након два месеца боравка у Влашкој, вратио у Србију). У Влашкој је Југовић затекао нешто раније послатог Јеремију Гагића из Земуна (касније дугогодишњег руског конзула у Дубровнику, с којим се Његош дуго и опширно дописивао). Поздан историчар Првог српског устанка Лазар Арсенијевић Баталака пише да је Југовић *као свестрано изображени муж, а њонашајући се њо својеземаљском обичају, Гагића у свој засенак бацио*, због чега се овај увредио и с Југовићем посвађао. Чим се вратио у Србију, Гагић је руском изасланику у Србији Грку Константину Родофиникину (родом са Родоса) оцрнио Југовића.

Због непомирљиве политике према Турцима и непристајања на безусловну послушност према Русима, Карађорђа, војводу Младена Миловановића и посебно Ивана Југовића клеветао је руском изасланику Родофиникину и његов сународник, неомиљен београдски митрополит Грк Леонтије. Родофиникин је, пишу историчари српског устанка, највише зазирао управо од Југовића. Он му је, због здравог расуђивања и учености, те због немогућности да њиме манипулише, био кост у грлу и зато га је непрестано прогонио, држећи га за *највишу њрејону својим гејоитическим њонашањима у Србији*. По повратку из Влашке Југовића је (крајем децембра, око Божића 1807. године), на основу интрига Родофиникина преко капетана Петра Чардаклије, *искрено њреданој Русији*, Карађорђе искључио из Совјета и државне службе.

ОСНИВАЊЕ БЕОГРАДСКЕ ВЕЛИКЕ ШКОЛЕ

Према извештају земунског градоначелника Крсте Хацића упућеном аустријском генералу Јозефу Симбшени, од 21. марта 1808. године, Југовић у то време *живи у Београду, као њривајно лице и нема нијде њрисијуја*. Мада искључен из Совјета, Југовић, који је, како пише Лазар Арсенијевић Баталака,

своје непријатеље у свему научном, добром и ипациоичном наводишавао, одмах је почео промишљаи како ће он, и на друи начин, полезан учиниши се земљи, којој је срцем и душом, ма и по највишу цену бића своја, да јој научна знања своја у најиростиранијем смислу, на жериву ирinese, иривржен био збои чеа је мло-то нејовољсива, да и сама ионенија од неирциашеља својих иреширео (Баталака, и сам ученик Југовићеве Велике школе, о Југовићу увек говори с посебном наклоности, задивљен његовом оивореношћу карактера, ширином образовања и жарким српским родољубљем). Вук Караџић наводи да је Југовић решио да отвори велику школу да би имао ода шиа живљеиши, што касније поткрепљује чињеницом да је читао Југовићево писмо Младену Миловановићу у коме између осталоа сивоји да он не умије и не може ораиши и коиаиши...

Намерио је Југовић да по узору на Мађарску краљевску академију оснује школу у којој ће бити учене више науке. О томе је обавестио писмом војводу Младена Миловановића (са којим се он и највише саишшавао, шише Баталака), који је Југовићеву замисао подржао и представио је Совјету и Карађорђу. Карађорђе је прихватио овај предлог и одмах је наредио да се за ту намену Југовићу уступи и по потреби преправи једна од турских кућа, у којој ће и сам моћи да обитава. Уједно, Совјет је Југовићу одредио и 1.500 гроша (166 дуката) годишње плате, као и потребне количине огревног дрвета. Сима Милутиновић Сарајлија, који често помиње Југовића у свом спеву „Србијанка“, стихованој хроници Првог српског устанка, о овом Југовићевом подухвату пева: *Ал' Јујовић к'о у свему важни, / Каг исијеран ирви иуи је био, / Довио се не залудничјеиши, / Но иредложи и собом искамчи / Доиуишење оивориши школу / Учиши' чему ико јод хоће раго....*

Након што је кућа обновљена, Југовић је предложио Совјету да се у школу позову младићи који већ знају да пишу, читају и рачунају, без обзира из ког дела Србије потичу или каквог су материјално стања. Замисао Југовићева била је да школа буде троразредна, а наставни план, који је начинио, указује да је, очито, добро познавао просветне прописе Краљевине Угарске [Ratio educationis] из 1777. и 1806. године. Слично тадашњим гимназијама и високим школама у Хабзбуршкој монархији, Југовић је наставу поделио на скупине (мада нешто упрошћене) тзв. филозофских предмета [српски и немачки језик, стилистика, поетика, општа и национална историја, земљопис, физика, математика и крокирање или геометријско премеравање и скицирање], правничких [државно и народно право, кривични поступак и статистика, односно државно уређење и уставно право значајнијих европских држава и унутрашње уређење Србије], богословских [моралне поуке или етика и црквено појање] и војних предмета [егзерцир с пушкама и мачевање]. И по дужини трајања наставе за скупине предмета Велика школа се приближила краљевским академијама или лицејима у Хабзбуршкој монархији, а сличан је био и начин предавања, односно дидактичке методе које су током пет година њеног постојања примењивали овдашњи професори, већином родом и образовањем из српских крајева тадашње Јужне Угарске.

Југовић је Велику школу замислио, заправо, као својеврсну стручну школу правничког смера у којој је требало да буду образовани чиновници и јавни службеници будуће државе (према истраживањима Љубице Кандић, већ на другој години полазници Велике школе учили су *Свеобшче іражданско землеописаније*, а теме предавања су биле: основни закони, начин избора совјетника, правосуђе, војна сила, државни приходи, спољна политика и слично). Југовић је, како у својој повесници школства у Србији пише Живојин Ђорђевић, добро разумео да једна држава и народ *само по нужди увозе учене људе*, те да их треба *стварати од домаћих синова*.

Дан уочи отварања школе, будућим ђацима обратио се Карађорђе, који је рекао: *Ми имамо довољно мишица за одбрану Србије, али немамо довољно вештих људи за управљање. Да ми знамо државу водити онако како знамо водити војску, другојачије би сада стјајали. Учили се ви, дакле, да наставите наше срећно зајочито дело. У вама је сва надежда наша са те стране*. Београдска Велика школа је залагањем Ивана Југовића свечано отворена 31. августа 1808. године (12. септембра по новом календару). Након што је митрополит Леонтије осветио школске просторије, присутним ђацима и ђачким родитељима (већином устаничким војводама), као и члановима Совјета предвођеним председатељем војводом Младеном Миловановићем, обратио се Доситеј Обрадовић, који је постављен и за првог управитеља ове школе. Доситејево слово изречено приликом отварања Велике школе, у духу просветитељства XVIII столећа, спада у његова најбоља касна књижевна остварења: *Возљубљени ученици! Бој преблаги и премилостиви избавља земљу нашу и љубљено ошечество од сужанства цурскога, а ми ваља да се стварамо да избавимо душу нашу од сужанства душевнога, по јест од незнања и слепоше ума... Ако ви постанете и будете бољубиви, правдољубиви и просвећени, од вас ће се ова нација наша просветити и на свако добро наставити, зашто ви ћете бити с временом народни полавари, судије и управитељи, и од вас ће зависити својошће народно благодолучије, чест и слава!... У наставку је Доситеј одржао и прво предавање које се односило на дужност поштовања просвете и науке: *...Кроз науке човек сабира знања која његово биће узвишавају и од њих добива оне пријатности које умножавају цену његовој живошће... Сви славни и велики људи, све високе и прејасне душе, многи разумни и достојни владоци, законодавци, као и просветитељи и добротвори... поштовали су науку, с великом жељом, трудом и широком уводили су је у свој народ, узимали је од своје окриље и заштити, усрдно је волели... Познајмо наше како природно тако и морално достојанство, циљ и крај за који смо створени. Одајмо достојно поштовање свачему како му припада и како му доликује...**

Иван Југовић је био први и неко време једини професор Велике школе, а ђацима је предавао све предмете на првој години. Школске 1808/1809. г. било је уписано 20 ученика у први разред, а наредне године било је већ 40 ученика у два разреда, махом синова попечитеља, војвода, кнезова и трговаца, али и младића из обичног народа (међу њима су били и Алекса, син Карађорђевић;

Јовица, сестрић војводе Младена Миловановића; Милан и Иван, синови војводе Миленка Стојковића; Ђука, син поцерског кнеза Илије Марковића; Михаило и Кузман, синови поп-Луке Лазаревића; Милосав, син совјетника нахије ђупријске Милије Здравковића; Илија Чарапић, син погинулог војводе Васе Чарапића; Вук Стефановић Караџић, а касније и Јеврем и Сима Ненадовић, синови Јакова Ненадовића; Ђока Протић; Лазар Арсенијевић Баталака и други – *Ту и млоћи и јо-сїодски синци / Почувствївују науком живошїе*, певао је Сарајлија о Великој школи у „Србијанки“).

Током првих месеци рада школе, Југовић је читао и тумачио ђацима историју коју је превео с немачког језика, а прибавио је и зидне мапе (старог света, Француске, Аустрије, Пруске, Турске, Русије и Енглеске), помоћу којих је предавао земљопис. Осим историје и земљописа, Југовић је ђаке учио читању и писању немачког језика и рачунању. Вук наводи како је Југовић *рачун предавао наизустї, и за чудо је у шїоме био вјешїї, – особїїто шїїо се шїїче разломака – шїїоно се у нас каже, и у дрвену главу моїао би улиїи*. Баталака такође пише да је Југовић у рачунању особїїто знање и вешїїину имао, те да је у прсте познавао геометрију, алгебру и вишу математику. Ђаке је подучавао јасно и разумљиво, а од своје скромне плате издржавао је и два сиромашна ученика. Своје књиге, писане на српском и руском језику, давао је ђацима како би им пробудио навику читања и корисног коришћења слободног времена. Југовић је у Великој школи предавао само једно полугодиште, након чега је, почетком децембра 1808. године, поново постављен за првог секретара Правитељствујушћег совјета.

Када је 1809. г. отворен други разред, школа је постала премала за тај број ученика, па је Михаило (Миљко) Радоњић, који је наследио Југовића, а уз његову помоћ као првог секретара Совјета, сачинио захтев да се за школу обезбеди веће здање, што је и учињено, те је школа пресељена у непосредно суседство (*огмах до ње, само преко сокака с доње сїрране*, пише Баталака), у кућу у којој се данас налази Музеј Вука и Доситеја. Југовићу је, у знак захвалности, стара школска зграда остављена за становање и у њој је боравио све до одласка из Србије 1813. године (дуго се у Београду улица, у којој се налазила прва зграда Велике школе, звала Југовићева).

Наставно особље Велике школе, сем Југовића, током пет година њена постојања, чинили су и Миљко Радоњић, Лазар Воиновић (обојица врсни правници), Сима Милутиновић Сарајлија, Јован Миоковић, Глиша Живановић, Михаило Поповић и Петар Ђурковић, док су егзерцир са пушкама обучавали један официр и два наредника руске војске. Клупа у школи није било, већ су, како пише Вук, ђаци унаоколо седели на сламеним столицама. Ученици се нису користили уџбеницима, већ су учили из бележака, а школа није имала никаквог писаног устројства (*Љубав к оїшечесїву и пошїреба земаљска наїисале су шїїаїуїї за ову школу у глави правїшељсїїва и у души и срцу професора*, пише Баталака). Распоред часова и наставе није био тачно одређен, али су професори у школи током преподнева и поподнева одржавали по три часа, а настава је била разредна,

односно сваки професор је имао разред у коме је предавао све или највећи део предмета. Због рата са Турцима, настава у Великој школи је била прекидана и по више месеци, па је прва трогодишња класа школовања, започетог још у септембру 1808. године, завршила тек у августу 1812. године, након чега је седам ђака одмах примљено у државну службу. Велика школа постојала је још свега годину дана и дала је још само једну класу свршених ученика, а о Светом Илији 1813. г. закључила је свој рад.

Београдска Велика школа, коју је установио и покренуо Иван Југовић, била је најбоља и најзнаменитија школа у Србији у првим деценијама XIX stoleћа (какове Србљи никад до онда није нијесу имали, нији је данас ће имају, пише Вук под одредницом „школа“ у свом „Српском рјечнику“, 1818. године), а из њених клупа изашла је неколицина будућих знаменитих Срба у државној управи, просвети, култури и привреди (Вук Караџић, Милосав Здравковић, Макс Ранковић, Радосав Дољанчевић, Милоје Божић...). Скоро три деценије након ње, све до појаве крагујевачког, касније београдског Лицеја, у Србији неће постојати школа њеног просветног домета и устројства. Иако београдска Велика школа није имала положај високе школе, односно факултета, корени високошколског, пре свега правног образовања у Србији, извиру управо из постојања и рада ове школе, а Иван Југовић, као њен покретач и први професор, уз Доситеја Обрадовића, представља зачетника савремене просвете у Србији.

ИВАН ЈУГОВИЋ И ВУК КАРАЏИЋ

Вук Караџић, који је током 1807/1808. г. живео у Београду у кући свога рођака Јефта Савића Чотрића са Иваном Југовићем, у додатку своје књиге „Правитељствујушчи совјет сербскиј“ (Беч, 1860) посветио је Југовићу читаво једно поглавље, које представља прворазредан извор за Југовићев животопис, посебно за онај део живота који је провео у устаничкој Србији.

За њега, сем осталог, Вук наводи да се родио у Бачкој, у Сомбору, да му је право име било Јован Савић, да је био *врло лијеј човјек: у сѣрку висок, а нији је био врло ѿнанак ни дебео, масѣи је био смеђе, имао је ѿвелике лијеје бркове, и у образу био је мнојо налик на лик краља Стефана Уроша I...* (и у обавештајном извештају Јосифа Бентлера из 1810. г. пише да је Југовић *човек лејој сѣаса*, а његова слика, објављена у књизи Андре Гавриловића „Знаменити Срби XIX века“, настала је по једној скици сачуваној код Југовићевих посредних потомака, а поспешена је управо овим Вуковим описом). *Француске је књије*, пише Вук, *чиѣао највише и сила ѿуја, кад је лијејо врјеме било, ходајући ѿ авлији ѿако здраво као да се с киме разјовара, и ѿ свој ѿрилице је ово чинио, да би му се језик навикао на изјовор францускијех речи. Да не речем да се никакав Србин нашеја времена [почетак друге половине XIX stoleћа] у науци и разуму не би мојао с њиме иѣоредити, али се јамачно може рећи, да је био из реда најученијих*

и најпаметнијих Срба. Особито је био досјетљив и на њосмијех њихов. Причу о Југовићу Вук закључује да коликогод ишло је Југовић био научен и паметан, ишлико је био њоносии и бијесан: слабо је ко могао с њиме лијепо њовориши... али за чудо, са својим ученицима био је ирилично љубазан... Вук бележи да је Југовић у Србији био здрав (само ишло је очи морао чувати и свагда их је у јуиру ѡрао млаком водом), као и да за јела особито није марио, а ишто ишако ни за лијеје хаљине. Волео је шљивовицу из Јадра, коју му је Вук доносио, а поподне је каткад пио и неготинско црно вино.

Југовић је младог Вука Караџића учио и немачком језику. Када је Вук, који је куповао и набављао оно што је требало за кућу, једном приликом у оближњој радњици пронашао на ѡепенку неколико књига писаних на немачком, однео их је Југовићу, а он, пошто их је прегледао, одвојио је једну за себе (то је историја коју је касније преводио за Велику школу), а једну је дао Вуку, који је ту књигу ѡслије ѡред њим читао, и он ми је ѡказивао, ишто нијесам разумио.

Сем описа личних особина и општих места из Југовићева живота у Србији, Вук бележи и неколико драгоцених изворних сведочанстава и анегдота, а у његовом препису сачуване су и две Југовићеве песме. Прва представља погрдан и сатиричан епитаф, заправо пасквилу на надгробни натпис који је Доситеј Обрадовић саставио Петру Новаковићу Чардаклији, некадашњем фрајкорском капетану, русофилу који је Родофиникина и довео у Србију, и члану устаничких дипломатских мисија, иначе љутом Југовићевом противнику због чијих је клевета изгубио службу у Совјету крајем 1807. године. Пошто је надгробна плоча Петра Чардаклије донета у Београд, Југовић је послао Вука да види натпис, научи га наизуст и кад се врати, очисти га Југовићу од ријечи до ријечи. Већ сутрадан по постављању Чардаклијине надгробне плоче, осванула је Југовићева пасквила прилепљена на камену у црквеном зиду, више гроба Чардаклијина, као и на неколико градских раскршћа: *Овде лежи Чардаклија / В србском крилу ѡагна змија; / Арнаушин љуши бјаше, / Скопски свагда и живљаше; / Закон, веру он ѡпозази, / Србље браћу он омрази: / Мал' се не зби је ѡ шрудом, / Да с' ѡобију между собом...* / Земљица је својим шрусом / Сведочила браћи Русом / Божју јароси на злобника, / Всеобичеја клеветника, / Трудивши се ѡшмосиши, / Косији вражје избациши... (на дан када је Чардаклија покопан, пише Вук, увече се затресла земља). Друга записана песма представља стихован, подсмешљив и увредљив одговор Југовићев на прозни Доситејејев прекор (написан на читавом табаку) због пасквиле Чардаклији, који почиње пословицом: *У лажи су крајике ноје*, на шта Југовић одговара: *У лажи су крајике ноје, / То нас уче басне мноје, / А виде и људи. / Лисица је шанка сшаса, / Ал' је она ѡсјага шаса, / Залуду се шрудити: / Крије очи, / Мегља речи, / Ал' је виде људи...* Иза стихова (којих има још), колико се Вук сећа, била је и Југовићева порука Доситеју: *Сшидиши се ви који зло чиниши, а не шледајте да засшидиши оне који шоб ѡјављују!* Обе песме Југовић је написао 1808. године, када је био без службе.

Вук бележи и како је Југовић пред њим преводио, свакодневно му читајући преведене делове, књигу „Историја свију народа од постања света до Христа“ немачког писца, чије име није забележено. Превод није сачуван (можда ни завршен), а уколико је и био завршен, постојао је као рукописна књига, односно уџбеник коришћен у Великој школи за наставу историје, коју је Југовић предавао својим ученицима током првих месеци постојања ове школе. Историју је Југовић преводио у стиховима, а примере наведене за Немце прилагођавао би Србима. Стихови су били рађени у стилској традицији класициста тог доба. Вук их наводи по сећању, и каже да их се *ојдомиње врло добро*:

*Мечем њаки њрослављени
Радосѣију восхищени
Трубим ѣласно њо вселеној
Браћи нашој разселеној:
Сѣрбиа царица
Пресвѣѣлаѣо лица
Скиѣѣер сама держѣѣѣ свој.*

Сећајући се и у старости Југовићевог превода ове књиге, Вук пише пола века касније: *Ја сам ову књигу... мноѣо ѣтражио којекуда и никако је нијесам моѣао наћи. Мени се чини, да је ова истѣорија, овако у краѣико, била љѣйше найисана неѣо све које сам налазио њу ѣтражећи.*

Вук је, као двадесетогодишњи младић, прво полугодиште првог разреда Велике школе провео као ђак Ивана Југовића, а како је са њим више месеци свакодневно проводио у заједничкој кући, може се претпоставити да је Југовић у том периоду имао снажан утицај на њега и његово образовно и културно обликовање (о утицају Југовића на Вука пева и С. М. Сарајлија: *У истѣоѣ је и Вук Јаѣрнине / Ближе с' сѣѣозно с књѣѣом и са собом*). Није искључено да ти утицаји нису били и двосмерни, јер се језик Вука Карацића јасно огледа у народној причи коју је Југовић, у политичком контексту, изрекао у свом познатом говору у Правитељствујушчем совјету, 24. фебруара 1810. године.

Поново у дипломатској мисли

У децембру 1808. г. Иван Југовић је именован за члана депутације која је упућена руском цару Александру. Српски изасланици стигли су почетком јануара 1809. г. у Букурешт (одакле су отпутовали у Јаши) главнокомандујућем руских снага, фелдмаршалу кнезу Александру Прозоровском. Због сплетки и оптужби Родофиникина, српским депутатима био је ускраћен одлазак у Петербург, а руски кнез није прихватио нити подржао српске захтеве.

У разговорима са кнезом Прозоровским Југовић је упорно истицао народне захтеве за постизање писменог уговора са Русијом о заједничкој борби против Турака и политичким гаранцијама за српску самосталност, али је био одбијен под изговором да овакви захтеви не могу бити *од српског народа пролазећи*, будући да *народ српски онакова намерења никако није могао ни имати, јер је, као и сви други народи, без просвешћења и без икаква понашања о политички*. Посебно је Прозоровски пребацивао Југовићу што су се Срби усудили да сами склапају конвенције са околним земљама и народима, без сагласности Русије (што је била обична сплетка руског изасланика Родофиникина). Највише га је узнемирила процена, коју је Југовић изрекао, да би једнородни Срби у Босни, Херцеговини, Црној Гори и Далмацији, са Србима из Аустрије желели да се придруже Србима из Србије у борби за ослобођење и избављање свих православних хришћана од Турске само ако би их Русија заштитила од реаговања Аустрије. У присуству друге двојице чланова српске мисије (Павла Поповића, члана Совјета, и Јанићија Ђурића, Карађорђевог секретара), којима, сматрајући их мужицима, није хтео ни да се обраћа, кнез Прозоровски је Југовића цинично упитао чији ли ће бити Цариград када се Срби толико прошире, на што му је Југовић (по Вуку и Сарајлији) дрско одговорио да би по правди ваљало да Цариград буде српски јер Руси већ имају престоницу. Руски кнез је оштро одбио и саму помисао о могућности уједињења свих српских крајева (*...ми не можемо са целом Јевропом, вас ради, у рат уједињити се...*). На крају, Прозоровски није желео да са Југовићем, као представником Србије, закључи било какав писан уговор, није подржао српске захтеве за политичком самосталности, већ је предлагао да под покровитељством Русије Србија буде вазална поданица турске Порте и, као најважније, саопштио је Југовићу руски став да Срби не смеју ни да мисле о обнављању и подизању некадашње српске државе. Српски историчар Владимир Стојанчевић сматра да је Југовићева мисија у Главном стану руске Дунавске армије 1809. г. *најбоље изражавала схватања врховног руководиоца устаничке Србије, Правитељственичке совјета и Карађорђа о проблему коначног уређења српско-турских односа, као и чврстој решености Срба да се максимално ангажују у ратним напорима да политичка настојања подупру војним напорима у обновљеном ратовању са Турцима*.

Остале су, по повратку, записане Југовићеве речи устаничким главарима о српском опхођењу према Русима, које су се показале као политички далековиде и за многа наредна поколења: *Ето како Руси помажу једноверној и једноплеменој браћи. Ја вас нисам одвратио од Руса, јер је у интересу нашем стигало, да се њих држимо и њима за помоћ да се обраћамо и да од њих постојимо будемо; али сам вам свакад од оној дана кад сам ја с Русима у Влашкој био, с њима говорио и у Србију повратио се, саветовао: да будите према њима на опрези, да будите осторожни и при самом примању њихове помоћи, и да свакад с највећом учинивошћу према њима, ни најмање не претварајући се, створите на свој интерес њазите!* Андра Гавриловић, биограф српских великана XIX века, запазио је да *ипрви српски политичар није ни могао друкчије говорити*.

ИВАН ЈУГОВИЋ КАО КАРАЂОРЂЕВ САРАДНИК 1809–1813.

По повратку из Влашке, Југовић је постављен за председника београдског Магистрата. Када је августа 1809. г. запретила озбиљна опасност од поновног турског освајања Београда, због чега су руски изасланик Родофиникин, војвода Петар Добрњац и још неки српски главари већ пребегли у Аустрију и Влашку, Карађорђе се *захваљујући мушким саветима Ивана Југовића*, како пише Стојан Новаковић, показао на потпуној висини положаја. Претпоставља се да је Југовић и писац Карађорђевог писма Наполеону (од 16. августа 1809. године), које је писано на српском и латинском језику, у којем се слави Наполеоново *оружје и дело широм земаљске куле* и износи уверење да је српски народ *достојан заштитиће једне велике нације*.

24. фебруара 1810. г. Иван Југовић је одржао свој познат говор у Правитељствујушчем совјету. Овај Југовићев говор вероватно је најважније, поуздано забележено, дело Ивана Југовића, које, како пише Радослав Перовић, у *суштини представља идеолошку подлогу за изградњу нове власти у Србији, са јасно израженим централистичким, монархо-аисолутистичким тенденцијама, и који је несумњиво послужио Карађорђу као теоретски ослонац... у његовом нешто каснијем разрачунавању са својим противницима војводама*. Југовићев програмски говор има изразиту реторичку снагу и убедљивост па се, без претеривања, може рећи како у неким детаљима (посебно у уводном делу говора) подсећа на славне прокламације тог времена које су узидане у темеље савремене демократије – америчку Декларацију независности или француску Декларацију о правима човека и грађанина, које је Југовић, као врстан правник и широко образован човек, коме није била страна ни област политичке филозофије доба просветитељства (теорија друштвеног уговора), изгледа добро познавао. Политички циљ овог Југовићевог говора јесте снажење Карађорђеове врховне власти и његов коначан обрачун са осамостаљеним војводама и успостављање династичког принципа, али и визија државног устројства заснованог на реду и законитости, правди и слози, на снажној централној власти и сигурности свих поданика, што јемствује будућу државну самобитност Србије. Југовићев говор у Правитељствујушчем совјету спада у врхунце српског политичког беседништва и исказује на најбољи начин раскошну снагу његовог ума и ерудиције.

У пролеће 1810. г. Иван Југовић је, као нарочит Карађорђево изасланик, боравио у Бечу, где је цару Францу честитао удају кћери Марије Лујзе за Наполеона, а уједно је, због незадовољства руским ставом и помоћи, понудио, у Карађорђево име, формалну власт Аустрије над српским градовима. Аустријска страна је ову понуду опрезно одбила. Несумњиво је да је Југовић Аустрију видео као најближу суседну хришћанску силу која је Србији могла да помогне више него удаљена Русија. Повремено се сусретао и дописивао са аустријским пограничним представницима и извештавао их је о догађајима у устаничкој Србији. Аустријанци

су тим његовим извештајима придавали мало вере и сматрали су да иза њих пре стоји Југовићева дипломатска тежња да се стекне или не изгуби аустријска заштита но да се стварно ради у корист бечког двора. Очито се у благонаклоном Југовићевом ставу према Аустрији мешала његова јасна родољубива намера са политичком тежњом (у проценама аустријског обавештајног мајора Маретића о људима у српском устаничком и политичком врху на које би Аустрија могла да се ослони сем Јакова Ненадовића, Младена Младеновића и Цинцар-Јанка Поповића, означен је и Иван Савић-Југовић, за кога је Маретић 1812. г. записао да је *мисаон и скроман, одан Аустрији и у сукобу са русофилима, али да је за његово пошитоно придобијање пошребна мудроси и ошрезноси*).

Након темељне законске и уставне реформе којом је извршена потпуна субординација власти у Србији, од вожда до кмета (према начелу Ивана Југовића: *Не да се сваки научиши, али може се напирати*), почетком 1811. г. Југовић је при обнови Совјета поново изабран за првог секретара, а након смрти Доситеја Обрадовића постављен је, крајем марта 1811. године, за *попечитијеља просветителнија* (министра просвете). Као попечитељ, Југовић је настојао да утврди стање основних школа по Србији и пропише основне услове и наставне садржине за њихов рад, као и да целисходније реши материјални положај учитеља, па је у вези с тим, 11. септембра 1811. године, његово Попечитељство разаслало упутство свим нахијским кнезовима, у коме се, сем осталог, каже да *будући шакови [учитељ] има за свој шруд очекиваши и шриситојно напращденије, шито ће нарочитија Попечитијељства брија биши*. Од сваке нахије тражено је да буде установљен тачан преглед школа, као и да се најбрже пошаље извештај о томе *где се налази школа, колико има ученика, шита су до сада учили и ко је учишељ*. Покушао је Југовић и да ограничи упис одраслијих ђака у основне школе (*ученици не шреба да буду шако велики да кваре ред и равновесје шоуке*), а ради уједначавања наставе, Југовићево Попечитељство дало је и упутство учитељима, које је представљало први заматак општег школског наставног плана: *У шмошренију шотоа вами се даје знаши да је за јуност шуждно и шлезно овим сусшизањем књизи се насшавлаши: буквар, шо шому чаславац, и онда шсалшир с кашахизма шоученијем и шјенијем, и рачуница – шито се све у шри добра шечаја совршиши може и има* (овим је трајање основног школовања одређено на три године). Учитељима су биле прописане и њихове грађанске дужности и одговорности, тако да је било пожељно да воде примеран живот, да поштују добре народне обичаје, а рђаве да искорењују, да раде на *блашонаравију народа*, као и да буду свесни да ће о свом раду полагаати рачуне. У Великој школи, истовремено, у оквиру државног права, учило се о школским и грађанским особинама и дужностима учитеља.

Алекса Ивић пише како су пред Југовићем, када је био попечитељ просветителнија, полагали испите и богослови београдске Богословије, која је 1810. г. основана залагањем Доситеја Обрадовића, а чији је професор био познат српски духовник и књижевник Вићентије Ракић из Трста. Године 1812. ову школу су свршила четворица богослова, која су одмах рукоположена за ђаконе.

Југовићево Попечитељство просвештенија није у пуном смислу представљало средишњу просветну и школску власт, већ је то била школска власт у заметку, али са жустрим попечитељем који је желео да његово Попечитељство што пре постане истинска просветна власт у Србији, а да српска просвета буде, по угледу на друге напредне европске земље, савремено уређена.

СПИСАТЕЉСКИ РАД

Књижевна и историјска дела која је Иван Југовић написао или превео, или која му се приписују, већином нису била штампана, већ су умножавана преписивањем. Неки његови стихови, говори и историјски радови објављени су у одломцима у делима других писаца. За поједина наведена дела поуздано се зна да их је саставио или превео Иван Југовић, док се за нека од њих то само претпоставља.

Статистика цркава и манастира – Верује се да је овај Југовићев рад (тад још под именом Јована Савића) настао пред његов одлазак у Србију 1805. године, али нема поузданог доказа да је ова књига штампана јер је не помињу библиографије старе српске књиге, нити постоје сачувани примерци, па је могуће да је реч о рукописној књизи.

Историја свију народа од постања света до Христа – Југовић је преводио ову књигу немачког писца, чије име није забележено, али превод није сачуван (можда ни довршен), а уколико је и био завршен (највероватније 1808. године), постојао је као рукописна књига, односно уџбеник који је коришћен у Великој школи за наставу историје, коју је Југовић предавао својим ученицима током првих месеци постојања ове школе. О овом Југовићевом преводу Вук Караџић је оставио раније наведен запис.

[Въ комъ нибудь Сербска благородна въ жилахъ течеть кровь истинна...] – Већ у Вука поменута Југовићева строфа само је део у целости сачуване песме, чији се рукопис, на два листа, чува у Архиву САНУ у Београду (вероватно је реч о аутографу, судећи по колебању о употреби неких стихова и прочитом, током стварања, преправљању написаног, али и у поређењу са рукописом Југовићевог, тад још Савићевог, писма митрополиту Стратимировићу из 1804. године). Песма има пет строфа и редак је пример родољубиве поезије из времена Првог српског устанка. Нажалост, писана је рускословенским, а не славеносербским или народним језиком. Ова осећајна Југовићева лирика има снажан родољубив набој, а настала је око 1807/1808. године, највероватније док је преводио уџбеник историје за будућу Велику школу (песма је у целости наведена у прилогу ове књиге).

Максима непознатог писца – приписују се Ивану Југовићу, а настале су 1810. године. У Архиву САНУ у Београду сачуван је рукопис ових максима, вероватно преведених, који садржи само датум постања (25. април 1810), без података о писцу или изворнику (препис се налазио у архиви Српског ученог друшт-

ва, са осталом грађом из Првог српског устанка, а Југовићево име написано је на омогу овог списка). Максиме, односно савети писца (у рукопису наведени попут параграфа) говоре о мудрости, трпеливости, добродетељности, дарежљивости и великодушности, а неке од реченица веома личе на поједине Југовићеве мисли изречене у његовом познатом говору у Правитељствујушчем совјету из 1810. године (*Мудар неће нијда сујейан биџи и заслуџами својим или науком својом возносџи се, ибо џознаје своје собствено несовершенство и зна да све знање човеческо јестџи колико нишџи... Клеветџанија и руџанија џерџељиво носџи; на свеџу џвојим обхожденијем џокажи да џакова не заслуџаваш... Како великодушно џи с џвојим неџриџаџељем џосџуџаш онако и џредосџроџан мораџи џи сџрама џеџа биџи...).*

Родофиниковъ у Београдџ явни Животъ – Сербов смертџий [тајни] џотров [Природна Герчка дрџга злоба; Нечаянно Сербско второ Страданџе; Нови планџ, стари неџриџатељ у лџтџ 1809] – Сасвим је сигурно да је овај рукопис, с вишетеџатским насловом, сачинио 1810. г. Иван Југовић (можда у коауторству с Миљком Радоџићем), с обзиром на изузетно добро познавање описаних догађаја у највишим круговима устаничке власти и високу писменост овог политичког списка, као и на Југовићево страшно неџриџатељство преџа „фанариотима“, односно руском изасланику у Србији генералу Родофиникину и митрополиту Леонтију (сем џега, они нису имали неџриџатеља ове писмености), које извире из сваког ретка овог списка. Југовићево дело сачувано је само у рукопису и препису (уколико је и било штаџпано или умножено, то је морало бити у крајње скромном тиражу од највише неколико или неколико десетина примераџа). На Југовићево ауторство упућује и кратка стихована најава првог поглавља (*План је џуџи дела, / А џраџ је знаџеније звера...),* као и закључак сачиџен у стиховима (*Зец је хиџар, а лиџца замеђе џраџове, / Но мудар ловац зџодом уџаџи обоје. / И керџина исџод земље рије / Ал' је џуди оџеџи зџио виде),* који неодољиво подсећају на почетне стихове Југовићевог стихованог одговора Доситеју Обрадовићу. Рукопис садржи неколико поглавља: „Предисловије“, „Описаније герчкога плана у лету тисџашчу осам сто деветому у Србији против Србије дејствованого исподџукла у Београду од Герџа“, „План кога су Родофиник и владика направили и Герџима у Цариграду саобшџили“, „Зла која је Родофиник Србији чинио по обещчању у своџе плану“, „Родофиник у Немачкој и отуда немилостиво дипломатиком својом на Сџрбе стрџља“, „План Родофиников и владиџин ново у Влашкој поправљени, старо је преџинуто“ и, већ поџенуто, стиховано „Закљученије“.

Говор Ивана Југовића у Правитељствујушчем совјету 24. фебруара 1810. – У препису је сачуван чувен Југовићев говор у Правитељствујушчем совјету од 24. фебруара 1810. године (Алекса Јовановић, Југовићев прауџнок по женској линији, тада ученик седмог разреда гимназије, касније познат правни писац, покљонио је 1862. г. овај препис Друштву српске словесности). Овај говор вероватно је најважније, поуздано забележено, дело Ивана Југовића. Како

пише Радослав Перовић, Југовићев говор у суштини представља идеолошку подлогу за изградњу нове власти у Србији, са јасно израженим централистичким, монархо-аисолутистичким тенденцијама, и који је несумњиво послужио Карађорђу као теоретски ослонац... у његовом нешто каснијем разрачунавању са својим противницима војводама.

Србије плачевно пакипорабошење лета 1813. [Зашто и Како? У разговору порабошенне Матере съ роднымъ еднымъ Сыномъ своимъ, коему оставя последнее свое завещание] – Верује се да је најважније делове ове књиге о пропасти Првог српског устанка написао Иван Југовић са Миљком Радоњићем, Симеonom Орловићем и Павлом Соларићем. Књига је објављена је након његове смрти, у Венецији (в *Млеџаках*, у *Пане Теодосијева*) 1815. године, на 106 (105+1) страница. Писана је као дијалог између мајке Србије и сина Србина, и по изласку из штампе у Аустрији је била забрањена, а цензор и издавач књиге Павле Соларић био је, због ње, стављен и у кућни притвор. Забрану је тражио руски посланик у Бечу, због *русофобије* и *јркофобије* ове књиге (у чему се мора назрети Југовићево перо), у ствари због оштрих речи о руској дволичној политици према устаничкој Србији и нечасној улози двојице Грка, Родофиникина и митрополита Леонтија, у пропасти устанка, као и Теодора Недобе, последњег руског изасланика у Србији, који је до самог краја обмањивао Карађорђа како је руски цар Александар све предузео да Србима обезбеди частан мир са Турцима, док је у стварности, како пише академик Чедомир Попов, у Србији завладао „мир гробова“ (у разговору мајка Србија заклиње сина Србина мајчиним млеком да објави свету истину о тој издаји). Књига је, очигледно, представљала одговор почетком 1813. г. истераних *немачкара* и настала је, највероватније, у времену након Југовићевог и Радоњићевог одласка из Београда. Поновљено издање штампано је у Лајпцигу 1846. године, на 84 странице.

Исторія најважниј’ догађај’ у Србији [одъ год. 1459 до 19/20 Септ. 1813] – Књига објављена у редакцији Павла Јовановића, у Новом Саду 1847. г. (на 119 страница), садржавала је у знатној мери рукопис Ивана Југовића **Примјечанија најважнији догађаја у Србији**, написаног између 1811. и 1813. године, а довршеног након одласка из Србије. Павле Јовановић, иначе од 1830. до 1832. г. ђак сомборске Српске учитељске школе, био је син Марије, кћери Југовићевог брата Мојсеја Савића, а Југовићев рукопис представљао је породично наслеђе које је добио од свог ујака („Примјечанија...“ *Југовићева нашао сам код његовој синовца, и све, као чистје и џраве изворе, уиоџребио џри џисању Истџорије*, пише Јовановић у предговору књиге). Југовићев загубљен рукопис представљао је сведочанство првог реда за војну и политичку историју Првог српског устанка, а бројни подаци који су стизали у Совјет као извештаји са бојишта, били су доступни Југовићу на његовом положају првог секретара Совјета, те их је одатле преносио у своје белешке. Југовићева историја писана је педантно, непристрасно, без патетике и романтичарског родољубивог заноса (то је остављао за поезију) и на одстојању, па и кад је у питању лично учешће у догађајима (о себи

увек пише у трећем лицу). Кратак животопис Ивана Југовића на крају ове књиге представља и њену најслабију страну, и више је слободно препричавање породичне традиције, са временске удаљености од три деценије (*исписао сам живоји Јујовићев онако, како сам од мојих сџарих, њо јесџи, од моја оца и мајке, као и синоваца Јујовићевих, дакле, мојих ујака, чуо*, пише Јовановић). Иако је овај животопис често у историографији представљао један од изворника када је реч о животу Јована Савића, у њему има доста нетачности и произвољности (посебно када је у питању хронологија), које су, без провере, преписиване све до данас, као и описа неких догађаја у којима Југовић, поуздано, није учествовао (попут посете руском цару Александру). Јовановићева књига, са драгоценим Југовићевим рукописом, поново је објављена у савременом издању о двестагодишњици Првог српског устанка.

Ивана Југовића је у стиховима своје „Србијанке“ више пута поменуо и Сима Милутиновић Сарајлија, повремено претерујући у хвали и називајући га генијем и српским Соломоном (у необјављеном делу рукописа овог пева, у једној строфи Милутиновић пева: *С Јујовићем ка'но са јенијем / Размишљајџи, дојоварџи се / О најрејџку и о сређи ојџијој*).

Списатељско дело Ивана Југовића није обимно и делом је загубљено, али на основу оног што је сачувано може само да се наслуђује какав би врстан књижевник (и песник), преводилац, правни и школски писац и историчар Југовић постао да је имао прилике, времена и услова за писање и објављивање.

ОДЛАЗАК ИЗ СРБИЈЕ

Када је пред крај Устанка дошло до коначног обрачуна између русофила и аустрофила, утицај Руса у Србији превагнуо је на штету Аустрије. Због своје немачкарске политике, под притиском руске дипломатије, Иван Југовић је смењен са дужности на седници Совјета одржаној на Бадњи дан 1812. г. (5. јануара 1813. г. по новом календару), на којој је изрекао своје познате, скоро пророчке речи о неминовној пропасти Првог српског устанка: *И Плиније је љао љред силом вулканске лаве! Вама хвала џијо сџе нас дружбе и до сада удосџојавали! Али кад јосџодар земље и народа џако вели, слушајџи' смо ја дужни, не џијџајуђи ја да ли џосџојџи у сџвари џа мнџма кривица. А ко би нас и до сада џрејо некорисне?... За услуге и торе се џлађа, а џројонсџиво је честџо као нека милосџи. Али – џражићете нас и лејџијџи од кала, само џијо ће бијџи доцне; Бој зна да ли ћете веђи и нађи која жива! Жао ми је, нијџи моју џреживејџи џијо се џако ускорава џројасџи славној дела и народноја најора. А иначе – џдемо мирне друше, јер смо осумђичени за џо џијо јовесмо добру и срцем и душом и свакиџи чином својџи!...*

Један од разлога његове смене био је и нешто ранији неуспео покушај осамостаљених господара, војводе Јакова Ненадовића, Миленка Стојковића, Петра Добрњца и Милана Обреновића (који је у међувремену умро) да уклоне или

барем ограниче Карађорђеву власт. Свесни Карађорђевог угледа у народу, ударили су најпре на његове блиске сараднике, војводу Младена Миловановића, Ивана Југовића, Миљка Радоњића и Михаила Грујовића.

Историчар Владимир Стојанчевић у раду „Идеје Првог српског устанка“ (Историја српског народа, књига V-1) сматра да су Доситеј Обрадовић, Иван Југовић, Стефан Живковић Телемак и Божидар Грујовић били најснажнији заступници идеје о јакој, слободној и самосталној националној држави која ће бити носилац народних тежњи за ослобођење и других крајева у којима живе Срби, посебно истичући Југовића и Грујовића који су засијували веома широку концепцију националних интереса и у њеном спровођењу снажно утицали на Карађорђа и друге устаничке старешине. Овакво мишљење потврђује и запис Вука Караџића, који набрајајући Карађорђеове присталице и противнике, наводи да су ...с Кара-Ђорђејеве старане била још двојица од тисарскога реда: Иван Јујовић, родом из Сомбора и Михаило Грујовић, родом из Руме, али они као иностранци у народу нијесу моли ништа учинили нејо су само учили Младена и Кара-Ђорђеја, особито Јујовић, којета су обојица мнојо слушали. Стојанчевић закључује да између Јујовићевих идеја из 1809. и Карађорђевих предлоја за устанак целој српској народу у западним санџацима османској царства, ради ујосијаве јединствене фронте са руском војском од Кладова и Видина до Црне Горе и Боке, има јуно јодударности.

Колико је Иван Југовић снажно био уверен у исправност својих намера, сведочи и Милан Ђ. Милићевић када пише о Југовићу наводећи његове речи (по Сарајлији) које је једном приликом, вероватно у некој расправи, изговорио главарима и вођама устанка: *Бацитије ме у кулу Небојину, окујите ме шито можете тврђе, ја ме онда ништајате, и радијте како вам кажем, и ако у чем ударитије на зло, одмах ме уморитије најстрашнијом смрћу.*

Након што је, са другом двојицом пречанских „немачкара“ (првим секретаром Совјета Михаилом Грујовићем и попечитељем иностраних дела Миљком Радоњићем), био стављен у кућни притвор, Иван Југовић је Београд напустио почетком марта 1813. године, када је прешао у Земун. Из Земуна је упућен у Петроварадин, одакле је отишао у Стару [Бачку] Паланку брату Мојсеју, тамошњем свештенику (Стефан Живковић-Телемак у писму Вуку Караџићу од 9/21. марта 1813. године, с духовитим цинизмом пише: *Ново си чуо да је Јујовић отишао к Савићу!*). Сменом Југовића, Радоњића и Грујовића руска струја је победила у Совјету, али је судбина устаничке Србије, сходно Југовићевим предвиђањима, тиме била неповратно гурнута у правцу скоре пропасти.

Из Паланке Југовић је ускоро прешао у Темишвар, а одатле у Беч. У октобру 1813. године, након пропасти Првог српског устанка, саветник моћног аустријског кнеза Метерниха, Худелист, предложио је кнезу да Карађорђа премести са границе у унутрашњост земље (у Грац), а да му се за пратиоца одреди Иван Југовић, који је, како пише Худелист, имао утицаја на Карађорђа и његовог сина, а који сада јадно живишари у Бечу. Метерних је овај предлог прихватио,

али Југовић је већ био превише разочаран, болестан и исцрпен, па је последње дане живота провео у кући свог брата Григорија Савића, адвоката у Великом Бечкереку (данас Зрењанину), где је и умро 7/19. новембра исте године. Сахрањен је у порти бечкеречке Успенске цркве, у којој данас нема трага о његовом гробу.

* * *

Образован и уман, поносан и отворен, али немирног духа и бујних личних и политичких страсти, Сомборац Јован Савић – Иван Југовић, за непуних осам година бављења и боравка по устанничкој Србији, постао је уз Доситеја Обрадовића најпознатији и најутицајнији пречански Србин у националној, политичкој и просветној историји свог времена.

Уз многе политичке заслуге за своје *ојћечество*, улога Ивана Југовића била је кључна и за покретање Велике школе, чије дубоке образовне корене данас баштини Универзитет у Београду. Тиме је овај сомборски ерудита, са истанчаним осећањем за меру националног и цивилизацијског, забележен и у просветној повесници свог народа као трајан задужбинар српског образовања.

ИЗВОРНИЦИ

- Зайис о кришћењу Јована Савића од 23. октобра 1772. године у матичној књизи кришћених цркве Светио Јована Прејече* – Историјски архив Сомбор, Збирка матичних књига.
- Прејорука професора и декана Правној факултету у Пешии Емерика Келемена митрополију карловачком Стефану Сирајимировићу за Јована Савића, од 30. августа 1797. године* – Архив САНУ, Сремски Карловци, МПБ 15/1797.
- Рејистар акаџа и писам Гимназијума карловачкој* – Архив САНУ, Сремски Карловци, Карловачка велика гимназија 1791-1852 (св.2 и 3).
- Прејорука митрополија Стефана Сирајимировића Јовану Савићу за одличан и савестан рад у Карловачкој гимназији, од 4. априла 1802. године* – Архив САНУ, Сремски Карловци, Карловачка велика гимназија 1791-1852, 52/1802 (св. 3).
- Писмо Јована Савића митрополију карловачком Стефану Сирајимировићу, од 21. маја 1804. г. и Сирајимировићев одговор од 6. јуна 1804. године* – Архив САНУ, Сремски Карловци, МПБ 104/1804.
- Писмо владике Јосифа Јовановића Шакабеније митрополију Стефану Сирајимировићу, од 15. јула 1805. године* - Архив САНУ, Сремски Карловци, МПБ 76-IV/1805.
- Песма Ивана Јуовића „В ком нибуд Сербска блајородна...“* (рукопис) - Архив САНУ, Београд, инв. бр. 8552/264/72 бр. 1, стр. 1-2.
- Говор Ивана Јуовића у Правилељствујущем совјету од 24. фебруара 1810. године* (рукопис) – Архив САНУ, Београд, инв. бр. 9274.

- Родофиников у Београду јавни животи...* (рукопис списка) – Архив САНУ, Београд, инв. бр. 7072.
- Максима нејознајној иисца* (рукопис списка) – Архив САНУ, Београд, инв. бр. 516
- Вукови записи и преписи различитих исама – иасквила Ивана Јуовића Савића* – Архив САНУ, Београд, инв. бр. 8552/263.
- Иисци Владана Торђевића из царско-гворској и државној архива у Бечу докуменатија српске исиорије од 1804-1815* – Архив САНУ, Београд, инв. бр. 7129.
- Запис о ујокојењу Јована Савића од 7. новембра 1813. године у мајишној књизи умрлих цркве Усијења иресветие Бојородице у Бечкереку* – Историјски архив Зрењанин, Збирка матичних књига.

Преглед литературе о Ивану Југовићу

- Adžić, Sreten (1894): *Prve srpske škole*, Beograd.
- Arsenijević, Lazar Batalaka : *Istorija srpskog ustanka*, knj. I-II, Beograd, 1898. i 1899.
- Smelić, Milan (1959): *Austrijska obavestajna služba prema Srbiji za vreme Prvog ustanka*, Beograd.
- Ćorović, Vladimir (1927): *Ivan Jugović (Jovan Savić)* – Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenačka, knj. II, Zagreb.
- Ćunković, Srećko (1971): *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*, Beograd, 1971.
- Deretić, Jovan (1963): *Napomene o Dositejevom „slovu“ održanom prilikom otvaranja Velike škole 1808. godine* – Kovčević, br. 5, Beograd.
- Đorđević, Živojin (1935): *Škole i prosveta u Srbiji 1700-1850. godine*, Beograd.
- Gavrilović, Andra (1902): *Beogradska Velika škola 1808-1813*, Beograd.
- Gavrilović, Andra (1907): *Književno interesovanje u Srbiji za vreme ustanka* – Godišnjica Nikole Čupića, br. XXVI, Beograd.
- Gavrilović, Andra (1902): *Znameniti Srbi XIX veka*, knj. I, Zagreb.
- Gavrilović, Slavko (2004): *Austrijska carevina i ustanička Srbija 1804-1815* – Evropa i Srpska revolucija 1804-1815, Novi Sad.
- Gavrilović, Slavko: *Građa bečkih arhiva o Prvom srpskom ustanku I-V*, Beograd, 1985-2003.
- Gavrilović, Slavko (1996): *Građa o balkanskim trgovcima u Ugarskoj XVIII veka*, knj. 2, Beograd.
- Gavrilović, Slavko (2004): *Vojvodina i Srbija u vreme Prvog ustanka*, Novi Sad.
- Gordić, Milojko (2004): *Velika škola 1808. – 1813. godine*, Beograd.
- Građa iz zemunskih arhiva za istoriju Prvog srpskog ustanka*, knj. I (1804-1808), Beograd, 1958; knj. II (1809), Beograd, 1961. i knj. III (1810-1813), Beograd, 1969.
- Istorija Beograda*, knj. 2, Beograd, 1974.
- Ivić, Aleksa (1938): *Bekstvo Ivana Jugovića iz Srbije* – „Vreme“, Beograd, 26. mart 1938.
- Ivić, Aleksa (1939): *Rodbinski i biografski podaci o Karađorđu i njegovim vojvodama* – Letopis Matice srpske, knj. 351, sv. 5-6, Novi Sad.
- Ivić, Aleksa: *Spisi bečkih arhiva o Prvom srpskom ustanku*, knj. I-XI, Beograd, Subotica, 1935-1977.
- Ivić, Aleksa (1940): *Tri portreta narodnih starešina iz Prvog srpskog ustanka* – Letopis Matice srpske, knj. 354, sv. 5-6, Novi Sad.
- Jakšić, Grgur (1927): *Evropa i vaskrs Srbije (1804-1834)*, Beograd.
- Jovanović, Pavle (2004): *Istorija najvažnijih događaja u Srbiji (od god. 1459. do 19/20. septembra 1813)*, Beograd.

- Kandić, Ljubica (1997): *Istorija Pravnog fakulteta (1808-1905)*, Beograd.
- Karadžić, Stefanović Vuk (1898): *Grada za srpsku istoriju našega vremena i životi najznatnijih poglavica ovog vremena*, Beograd.
- Karadžić, Stefanović Vuk (1969): *Praviteljstvujušči sovjet serbskij* – Istorijski spisi II, Sabrana dela, knj. XVI, Beograd.
- Karadžić, Stefanović Vuk (1988): *Prepiska I (1811-1821)*, Sabrana dela, knj. XX, Beograd.
- Karadžić, Stefanović Vuk (1972): *Zapisi i prevodi pesama* – O Crnoj Gori. Razni spisi, Sabrana dela, knj. XVIII, Beograd.
- Katalog knjiga na jezicima jugoslovenskih naroda 1519-1867 – Narodna biblioteka Srbije*, Beograd, 1973.
- Kirilović, Dimitrije (1950): *Katalog Biblioteke Matice srpske I - srpske knjige 1494-1847*, Novi Sad.
- Kostić, Konstantin (1938): *Iz prošlosti Učiteljske škole u Somboru*, Novi Sad.
- Kostić, Mita (1952): *Dositej Obradović u istorijskoj perspektivi XVIII i XIX veka*, Beograd.
- Kostić, Strahinja (1978): *Počeci obrazovanja učitelja na „normalnim“ tečajevima u Somboru 1778-1811 – 200 godina obrazovanja učitelja u Somboru*, Sombor.
- Kovačević, Božidar (1951): *Dositej i Jugović* – Zbornik radova Instituta za proučavanje književnosti SAN, knj. I, Beograd.
- Ljušić, Radoš (1998): *Od Velike škole do Liceja (1808-1838)* – Srbija 19. veka, Beograd.
- Ljušić, Radoš; Bojković, Slađana; Pršić, Miloje; Jovanović, Božidar (2000): *Oficiri u visokom školstvu Srbije 1804-1918*, Beograd.
- Marinković, Borivoje (1979): *Ivan Jugović* – Leksikon pisaca Jugoslavije, knj. II, Novi Sad.
- Marinković, Borivoje (1966): *Srpska građanska poezija XVIII i s početka XIX stoleća*, knj. I-II, Beograd.
- Miličević, Milan (1888): *Pomenik znamenitih ljudi u srpskog naroda novijeg doba*, Beograd.
- Milutinović, Kosta (1954): *Dositejeva Velika škola i politika Austrije prema ustaničkoj Srbiji* – Letopis Matice srpske, knj. 373, Novi Sad.
- Milutinović, Sima Sarajlija (1993): *Serbijanka*, Beograd.
- Nedeljković, Mile; Stanković, Milivoje (1988): *Delovodni protokoli Karadžića Petrovića (1812-1813)*, Kragujevac – Topola.
- Nenadović, Matija (1988): *Memoari*, Beograd.
- Nicović, Janko (2007): *Ustavni razvoj Srbije 1804-2006*, Beograd.
- Novaković, Stojan (2002): *Vaskrs države srpske (političko-istorijska studija o Prvom srpskom ustanku 1804-1813)*, Beograd.
- Pavić, Milorad (1979): *Istorija srpske književnosti klasicizma i predromantizma (klasicizam)*, Beograd.
- Pavić, Milorad (1986): *Somborski pesnički krug* – Književnost, br. 6-7, Beograd.
- Perić, Đorđe (1981): *Vukovo sećanje na jednu pesmu Ivana Jugovića* – Zbornik Matice srpske za književnost i jezik, knj. 29, sv. 1, Novi Sad.
- Perović, Radoslav (1939): *Dnevnik Jeremije Gagića, sekretara Praviteljstvujušćeg sovjeta*, Beograd.
- Perović, Radoslav (1954): *Grada za istoriju Prvog srpskog ustanka*, Beograd.
- Pervoe serbskoe vosstanie 1804-1813 gg. i Rossia*, knj. 1-2, Moskva, 1980. i 1983.
- Petrović, Kosta (1951): *Istorija Srpske pravoslavne velike gimnazije karlovačke*, Novi Sad.
- Plavšić, Radivoj (1976): *Jovan Savić – Ivan Jugović, osnivač Velike škole u Beogradu i ustanički diplomata* – Dometi, br. 6, Sombor 1976.
- Popov, Čedomir (2004): *Francuzi i Srpska revolucija 1804-1815* – Evropa i Srpska revolucija 1804-1815, Novi Sad.
- Ranke, Leopold (2002): *Srpska revolucija*, Beograd.
- Ristić, Milovan (1938): *Beogradska Velika škola Karađorđeva doba* – Beogradske opštinske novine, godina LVI, br. 11, Beograd.
- Ristić, Milovan (1960): *Jovan Savić – Ivan Jugović* – Arhivski almanah, br. 2-3, Beograd.

- Ristić, Milovan (1920): *Jugovićeve politička shvatanja spoljašnje i unutrašnje politike Srbije pre 100 godina* – Misao, knj. II, sv. 3-6, Beograd.
- Ristić, Milovan (1953): *Ko je pisac anonimne knjižice „Serbie plačevno pakiporaboštenije leta 1813 (u Mlecima 1815, 1846)?* – Bibliotekar, godina V, br. 3-4, Beograd.
- Ristić, Milovan (1922): *Osnivanje prve Velike škole* – Glasnik Profesorskog društva, godina II, br. 1-2, Beograd.
- Ristić, Milovan (1930): *Otpuštanje Ivana Jugovića iz Sovjeta* – Srpski književni glasnik (Nova serija), knj. HHH, broj 6, Beograd.
- Ristić, Milovan (1960): *Prvi udžbenik i program državnog i međunarodnog i krivičnog postupka u beogradskoj Velikoj školi Karadorđevog doba* – Godišnjak Muzeja grada Beograda, br. VII, Beograd.
- Ruvarac, Dimitrije (1912): *Arhiv za istoriju Srpske pravoslavne karlovačke mitropolije*, godina I, br. 2, Sremski Karlovci.
- Slankamenac, Prvoš (1952): *Osnivanje i karakter Beogradskog liceja* – Savremena škola, godina VII, br. 3-4, Beograd.
- Srpske knjige Biblioteke Matice srpske 1801-1867*, tom 1-3, Novi Sad, 2005-2007.
- Stojančević, Vladimir (1994): *Prvi srpski ustanak*, Beograd.
- Stojančević, Vladimir (1981): *Srpska nacionalna revolucija i obnova države od kraja XVIII veka do 1839*. – Istorija srpskog naroda, V knjiga, I tom, Beograd.
- Stojanović, Ljubomir (1987): *Život i rad Vuka Stefanovića Karadžića*, Beograd.
- Terzić, Slavenko (2004): *Rusija i Srpska revolucija 1804-1815* – Evropa i Srpska revolucija 1804-1815, Novi Sad.
- Vitezović, Milovan (2004): *Jugovićeve istorija u istoriji Pavla Jovanovića* – Krovovi, br. 57/58, Sremski Karlovci.
- Vukićević, Milenko (1893): *Škole i školovanje za vreme Prvog srpskog ustanka (1804-1813)*, Beograd.
- Vukićević, Nikola: *Crte iz prošlosti*, Sombor, 2007 (izvorni rad je objavljen pod imenom *Crte iz prošlosti grada Sombora i okoline somborske* u somborskom listu „Sloga“, u 24 nastavka, između 1906. i 1908. godine)
-

Summary: Jovan Savić, alias Ivan Jugović (Sombor, 1772 – Bečkerek, 1813), is one of the most educated Serbs from the beginning of the 19th century. Polyglot and erudite, educated lawyer, professor, writer, poet, chronicle writer, a diplomat and close associate and counsellor of Karadorde, in 1808 he founded the Great School in Belgrade, which was the cornerstone for higher education in Serbia. After Dositej Obradović's death, in 1811 he was appointed Minister of Education in the rebel government. He used his position to carry out the first school reform in the rebel Serbia. He was Vuk Karadžić's teacher and tutor, and wrote several political, historic and lyric works that have been saved in manuscripts. Together with Dositej, Jovan Savić-Ivan Jugović represented the most influential man who spread the ideas of European education and enlightenment across the rebel Serbia.

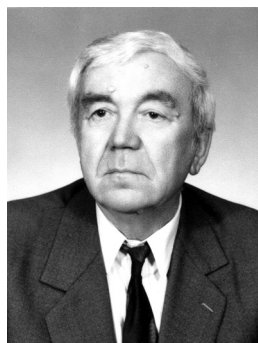
Key words: Jovan Savić (Ivan Jugović), The First Serbian Uprising, Great School, Vuk Karadžić, reform of education, writing.

ПРИКАЗИ И ХРОНИКА

ДР СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор



IN MEMORIAM

ПРОФ. ДР МИЛАН ЛИПОВАЦ (1936–2009)

Ово је подсећање на живот и дело проф. Др Милана Липовца који нас је 25. IV 2009. године заувек напустио. Име професора Липовца познато је широј педагошкој јавности, не само код нас, већ и на простору бивше Југославије. Рођен је 1936. године у Острову (Винковци, Р. Хрватска). Филозофски факултет (група за педагогију) завршио је 1976. године у Загребу. Магистарску тезу под називом *Просвјетно-културна дјелатност на ослобођеном територију Славоније за вријеме НОБ-а (1941–1945)* одбранио је 1980. године. На Филозофском факултету Свеучилишта у Загребу докторирао је 1984. године на тему: *Развој педагошких идеја и одгојно-образовне праксе у предшколским установама Хрватске (1945–1980)*. Од 1956. до 1971. године ради у школама на винковачком и осиечком подручју као учитељ, наставник, педагог и директор, а у периоду од 1972. до 1976. године обавља функцију директора Центра за предшколски одгој у Осијеку. Каријеру универзитетског наставника проф. др Милан Липовац започео је у Осијеку на Педагошкој академији (данас Педагошки факултет) као предавач, доцент и ванредни професор за предмете: *Општа педагогија, Предшколска педагогија, Испраживања у васпитању и образовању* и др. У звању редовног професора, др Милан Липовац изводи наставу на Техничком факултету у Зрењанину за предмете: *Педагогија и Дидактика* (1992–1993).

Проф. др Милан Липовац је на Учитељски факултет у Сомбор дошао 1994. године, од када се интензивно ангажује на унапређивању наставно-научног рада. До одласка у пензију професор реализује наставу из предмета *Дидактика* и *Методологија испраживања* на основним студијама, а на специјалистичким и магистарским студијама из предмета *Теорије учења и наставе* и *Методологија*

научно-истраживачкој рада. Њему је 1998. године поверена функција продекана за науку, коју користи за снажну промоцију научно-истраживачког рада на факултету. Као уважени научник, професор Липовац је увек показивао интересовање за истраживање педагошких проблема, спремност за учење, за промене и за професионалне изазове. Припадао је оним педагозима који су успевали да, с једне стране, подстичу и помажу развој педагошке науке својом оригиналном научно-истраживачком делатношћу, а са друге стране да теоријска достигнућа науке вешто интегришу у непосредан васпитно-образован рад.

Његову педагошку делатност красе и научна и наставна активност. Богато радно искуство, способност и прегалачки рад допринели су да стваралачки опус професора Липовца припада различитим педагошким областима као што су: предшколска педагогија, дидактика, методологија научно-истраживачког рада и друго. У његовим научним и стручним прилозима може се наћи инспирација за истраживање могућности подстицања креативног понашања ученика, индивидуализоване и диференциране наставе као основне школе будућности, могућности примене програмиране наставе, алгоритмизације наставног процеса итд. У књизи *Образовање и инвентивно-иновативна креативност* (1992) истиче значај подстицања и развијања креативних способности ученика, али и креативност као пожељно својство наставника. Професор Липовац је посебан допринос науци дао својим радовима у публикацији *Диференцијација и индивидуализација наставе – основа школе будућности* (1995). Као методолог овог научног пројекта, истакао је историјску димензију индивидуализоване наставе (*Наставна индивидуализација и диференцијација у нацијима неких школских реформи у свеју*), указао на појмовну неуједначеност (*Семантичко дисинјивирање кардиналне терминологије на подручју индивидуализоване и диференциране наставе*) и представио методолошки конструкт научног истраживања школске диференцијације и индивидуализације. Осим импозантног броја објављених научних и стручних књига и чланака, проф. др Милан Липовац је имао богату продукцију дидактичког материјала за рад са децом предшколског узраста и млађег школског узраста (радни листови за развој говорне комуникације, радни листови за упознавање околине, програмирани наставни материјали, инструменти за проверавање знања ученика и др.).

Наставни рад проф. др Милана Липовца обележен је јасним, систематичним, прегледним и оригиналним предавањима. Комуникација са студентима била је увек непосредна, праћена разумевањем, уважавањем и поштовањем сваког појединца. Студенти га памте ако професора који је био одличан познавалац педагошке теорије и наставне праксе, праведан, доследан у процењивању резултата рада и ведар са истанчаним и одмереним смислом за хумор.

Колеге, наставници и сарадници га памте као пријатеља који је подржавао стручно усавршавање и напредовање сваког члана колектива, уважавао различита мишљења, неговао поверење међу колегама и подстицао тимски рад. Увек срдчан, љубазан, пријатељски опредељен, сачувао је част наставничког позива. Његов научни и стручни рад је био и остао водиља колегама и млађим сарадницима у истраживању нових предела педагошке теорије и васпитно-образовне праксе.

ДР НАДА ТОДОРОВ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**МЕЂУНАРОДНИ НАУЧНО-СТРУЧНИ СКУП „ОБРАЗОВАЊЕ И УЛОГА
УЧИТЕЉА У СРПСКОМ ДРУШТВУ КРОЗ ИСТОРИЈУ
(XVIII–XX ВЕК).“**

Поводом 230 година образовања учитеља у Срба, започетог оснивањем сомборске Норме просветитеља и педагога Аврама Мразовића 1778. године, Педагошки факултет у Сомбору, у оквиру обележавања овог значајног датума српског школства, организовао је Међународни научно-стручни скуп „Образовање и улога учитеља у српском друштву кроз историју (XVIII–XX ВЕК)“.

Скуп је одржан у Сомбору, 15. новембра 2009. године у организацији Педагошког факултета. Суорганизатор скупа био је Институт за савремену историју у Београду, а покровитељ Матица српска.

Научно-програмски одбор су сачињавали:

- проф. др ДРАГАН СОЛЕША (Сомбор)
- др МОМЧИЛО ПАВЛОВИЋ (Београд)
- др ПРЕДРАГ МАРКОВИЋ (Београд)
- др КОСТА НИКОЛИЋ (Београд)
- проф. др АЛЕКСАНДАР ЈОВАНОВИЋ (Београд)
- проф. др МИРЧЕ БЕРАР (Сомбор)
- доц. др НАДА ТОДОРОВ (Сомбор)
- др САША РАДОЈЧИЋ (Сомбор)
- МИЛАН СТЕПАНОВИЋ (Сомбор)
- ИВАНА ПАНТЕЛИЋ (Београд)

Научни скуп су отворили проф. др Драган Солеша, декан Педагошког факултета, др Момчило Павловић, директор Института за савремену историју из Београда и проф. др Славко Гордић, потпредседник Матице српске.

Тематски оквир научног скупа обухватао је следеће целине:

- Почети организованог образовања српских учитеља у светлу европских просветитељских идеја
- Први школски уџбеници у Срба
- Српски школски листови и часописи
- Улога СПЦ у образовању учитеља
- Путеви српских учитеља по српским крајевима и расејању
- Српски учитељи као носиоци друштвених идеја
- Културни, уметнички и спортски живот ђака учитељских школа
- Образовање српских учитеља у светлу школске архивистике

На скупу је саопштења поднело 28 учесника из Србије, Мађарске, Румуније и Хрватске, а у зборнику радова је објављено 25 саопштења.

ВЛАДИМИР МАЈСКИ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ШЕСТА МЕЂУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА О ИНФОРМАТИЦИ,
ОБРАЗОВНОЈ ТЕХНОЛОГИЈИ И НОВИМ МЕДИЈИМА У ОБРАЗОВАЊУ**

**6TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATICS,
EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND NEW MEDIA IN EDUCATION**

На Педагошком факултету у Сомбору је 28. и 29. марта 2009. године одржана шеста по реду Међународна конференција о информатици, образовној технологији и новим медијима у образовању. Тематика конференције била је одређена следећим тематским водиљама:

- Преквалификација и дошколовање за информационо друштво
- Технолошка структура: Алати *weba 2.0* и друштвени медији
- *Web 2.0* уз практично истраживање алата друштвеног *bookmarkinga*
- *E-learning* и професионални развој
- Интеграција *e-учења* у свакодневну праксу запослених
- Образовање наставника за електронско учење на даљину
- Методологија *e-learninga* и учења на даљину: Утицај нових образовних алата на педагогију и стратегије учења и поучавања
- *E-Инфраструктура*
- *Life-Long Learning*

Своје радове је послао 81 учесник, 48 из Србије и 33 из иностранства (Словенија, Хрватска, Мађарска, Румунија, Пољска). Посебно бисмо истакли учешће професора К. Р. Jaikiran са колегама А. Р. Pradeerkumar и S. Santhosh

из Индије. Укупно је пријављено 64 рада, од којих је 49 штампано у зборнику конференције.

Конференцију је отворио проф. др Драган Солеша, декан Педагошког факултета у Сомбору, уједно и председник програмског одбора конференције. У пленарној сесији су своје радове изложили др Марјан Крашна и мр Томаж Братина из Словеније, затим др Владимир Матељан, мр Горан Дамбић и Ведран Јуричић из Хрватске и др Драган Солеша и Милинко Мандић из Србије. Даљи ток конференције одвијао се у сесијама, укупно четири. Истичемо да је овогодишња конференција била отворена и за стручне радове студената.

Приликом затварања конференције саопштени су следећи закључци:

- На конференцији су презентоване нове технологије за употребу мултимедија у образовању.
- Приказане су нове технологије и начини на који се оне користе као подршка за побољшање образовног процеса, а показано је и да и сам образовни процес тражи нова технолошка решења.
- Приказано је колики утицај мултимедијална технологија има на процес учења, те се може закључити да постоји позитиван тренд у коришћењу најновијих софтверских и мултимедијалних решења као подршке образовању.
- Од посебног је значаја, као што је и наглашено на конференцији, тренд развијања све квалитетнијих решења која покривају специфичне потребе нашег образовног система.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису НОРМА објављују се оригинални научни чланци, претходна саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прикази књига, погледи и мишљења, хронике.

Рукописи се достављају на адресу уредништва: Педагошки факултет Сомбор, 25000 Сомбор, Подгоричка 4.

Сваки рад се доставља **на дискети или CD-у и одштампан у два примерка**, куцан дуплим проредом (2), **ћириличним фонтом Times New Roman** величине 12 pt, без коришћења специјалних карактера (јер их фонт Times New Roman у себи има довољно) и треба да садржи следеће:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, научну титулу, назив установе у којој аутор(и) ради, адреса и контакт телефон;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу у два примерка и **преведен на енглески и руски језик**; циљ резимеа је да читаоцу представи основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**, навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора** у тексту цитира(ју) се тако што се наведе презиме аутора латиницом, уз навођење године у којој је дело публиковано и бројева страница – пример: (Kamenov, 1995: 58)
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
 - а) за књиге: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге (подвучено), место издања, издавача.
 - б) за чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
 - в) Аутори се наводе **латиницом** и **абecedним редом**.
7. **Фусноте се не користе**, већ се додатни текст представља као енднота;
8. **Табеле, скице, слике и графиконе** нумерисати, насловити и приложити посебно на дискети или CD-у (не само у документу). Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију; неопходно је да слике буду у **tif** формату са резолуцијом од 300 dpi, графикони у **xls** формату, скице у **cdr** формату.
9. Обим приказа и хроника не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. Сви радови се рецензују и категоришу, после чега уредништво доноси одлуку о штампању;
11. Рукописи, дискета или CD се не враћају.
12. Ако чланак представља експозе о одбрањеној магистарској или докторској тези, потребно је приложити следеће податке: тачан назив теме, датум одбране, место одбране и састав комисије.

РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ
КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

| | |
|--|--------|
| 1. Калиграфија (Т. Ераковић) | 100,00 |
| 2. Књижевност за децу (Ј. Косановић)..... | 600,00 |
| 3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић)..... | 300,00 |
| 4. Методика спортских активности (Н. Родић)..... | 250,00 |
| 5. Методика познавања природе (Б. Грдинић)..... | 250,00 |
| 6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић)..... | 100,00 |
| 7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер)..... | 250,00 |
| 8. Општа социологија на мађарском (А. Сам) | 250,00 |
| 9. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић)..... | 100,00 |
| 10. Руководство к славенском у красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском)..... | 250,00 |
| 11. Школска хигијена (С. Бербер)..... | 350,00 |
| 12. Информатика у образовању (Д. Солеша, Ђ. Надрљански)..... | 600,00 |
| 13. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић)..... | 500,00 |
| 14. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић)..... | 380,00 |
| 15. Алманах 2001. | 300,00 |
| 16. Алманах – тврди повез | 350,00 |
| 17. Бедекер Учитељски факултет у Сомбору..... | 100,00 |
| 18. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2)..... | 250,00 |
| 19. Информатор 2002..... | 50,00 |
| 20. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе | 100,00 |
| 21. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе..... | 100,00 |
| 22. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе | 100,00 |
| 23. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе | 100,00 |
| 24. Норма 1/95..... | 50,00 |
| 25. Норма 2-3/95..... | 50,00 |
| 26. Норма 1-2/96..... | 50,00 |
| 27. Норма 3/96..... | 50,00 |
| 28. Норма 1-2/97..... | 50,00 |
| 29. Норма 3/97..... | 50,00 |
| 30. Норма 2-3/98..... | 50,00 |
| 31. Норма 1-2/99..... | 100,00 |
| 32. Норма 3/99..... | 100,00 |
| 33. Норма 1-2/2000..... | 100,00 |
| 34. Норма 3/2000..... | 200,00 |
| 35. Норма 1-2/2001..... | 300,00 |
| 36. Норма 3/2001..... | 200,00 |
| 37. Норма 1-2/2002..... | 300,00 |
| 38. Норма 3/2002..... | 200,00 |
| 39. Норма 1/2003..... | 300,00 |
| 40. Норма 2-3/2003..... | 300,00 |
| 41. Норма 1-2/2004..... | 300,00 |
| 42. Норма 1/2006..... | 260,00 |
| 43. Основи природних наука I (Ј. Малешеввић)..... | 400,00 |
| 44. Екологија (С. Бербер)..... | 500,00 |
| 45. Сомборска певанка (М. Мишков)..... | 250,00 |
| 46. Општа педагогија (М. Баковљев)..... | 250,00 |
| 47. Информатичке технологије (Д. Солеша, Ђ. Надрљански)..... | 800,00 |
| 48. Урош Несторовић - живот и дело..... | 300,00 |
| 49. Увод у социологију (М. Ненадић)..... | 500,00 |
| 50. Информатички зборник 2004..... | 500,00 |
| 51. Информатички зборник 2005/1..... | 500,00 |
| 52. Информатички зборник 2005/2..... | 500,00 |
| 53. Дидактика (М. Баковљев)..... | 400,00 |

| | |
|--|---------|
| 54. Руски језик (Н. Јермоленко)..... | 400,00 |
| 55. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић)..... | 500,00 |
| 56. Кинезиологија (М. Берар)..... | 600,00 |
| 57. Кибернетика (Ђ. Надрљански)..... | 500,00 |
| 58. Образовна технологија (Д. Солеша)..... | 1000,00 |
| 59. Ученици и бајке (Н. Тодоров)..... | 300,00 |
| 60. Интерпретација бајке (Н. Тодоров)..... | 300,00 |
| 61. Математика (А. Петојевић)..... | 400,00 |
| 62. Од ученика до учења (Т. Тубић)..... | 300,00 |
| 63. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић)..... | 300,00 |
| 64. Продужени и целодневни боравак у савременој ОШ (зборник)..... | 500,00 |
| 65. Школска хигијена (С. Бербер)..... | 500,00 |
| 66. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић)..... | 300,00 |
| 67. Збирке за децу Стевана В. Поповића (М. Кнежевић)..... | 210,00 |
| 68. Информатика (Д. Солеша, Ђ. Надрљански)..... | 800,00 |
| 69. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић)..... | 400,00 |
| 70. Водич за студенте 2007/08..... | 150,00 |
| 71. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић)..... | 600,00 |
| 72. Основи природних наука I (Ј. Малешевић)..... | 500,00 |
| 73. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић)..... | 650,00 |
| 74. Информационе технологије (Д. Солеша)..... | 1000,00 |
| 75. Водич за студенте 2008/09..... | 100,00 |
| 76. Телесни развој и здравствено васпитање (М. Берар)..... | 550,00 |
| 77. Норма 2-3/2006..... | 260,00 |
| 78. Норма 1/2007..... | 270,00 |
| 79. Норма 2-3/2007..... | 350,00 |
| 80. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин)..... | 680,00 |
| 81. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин)..... | 630,00 |
| 82. Немачки језик (Јб. Суботић)..... | 630,00 |
| 83. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обрадовић, М. Бошњак)..... | 770,00 |
| 84. Водич за упис студената школске 2009/2010. године..... | 150,00 |
| 85. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић)..... | 650,00 |

Поруџбине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4

Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 120