

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LIX

Бр. 3

Стр. 373–556

Нови Сад

2013.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

373

CONTENTS

Academician Dušan Savićević: Creativity and Quality from the Standpoint of Andragogy -----	377
VIEWS AND OPINIONS	
Academician Bosiljka Đorđević: What does the Lexeme “Upbringing” Imply Today? -----	385
Dr Zoran Avramović: Aims of Education and Social Meanings of Initiative, Creativity and Cooperation -----	395
Sara Počuča, MA: Parents as Subjects of Responsibility for the Damage Made by their Underage Children -----	408
SCHOOL AND UPBRINGING	
Dr Svetlana Kostović, Dr Milka Oljača, Tamara Borovica, MA: A Pedagogue and Change Management at School -----	423
Dr Radmila Bogosavljević: Teacher Educaiton in Euroepan Countries -----	436
Nataša Stojanović, MA: Teacher’s Role in Development of Democratic Values and Democratic Behaviour of Primary School Pupils -----	454
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Dr Vera Ž. Radović, Olivera Đokić, MA, Mirjana Trmčić: Didactic-Teaching Methodological Function of a Question in Mathematics Teaching at Beginner’s Level -----	474
Nenad Stojković, MA: Nurturing Influence of Children Literature in Lower Primary School Grades -----	488
Jovanka Kozlovački Damjanov: Educational Potentials of Virtual Museums -----	500
Snežana Milošević: Upbringing-Educational Importance of Student Field Trips --	511
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Milan V. Živanović, Prof Dr. Radovan Grandić: The Importance of Mathematics Teaching Methodology Classes in Preschool Teacher Training Curricula -----	519
Valentina Đurić: The Importance of Re-education of Psycho-Motor Abilities in Inclusion of Children at Preschool Age -----	529
HISTORY OF PEDAGOGY	
Dr Svetozar Dunderski: Importance of the Thought and Work of Milan Đ. Milićević (1831-1908) -----	540

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Душан М. Савичевич: Творчество и качество рассматриваемые с точки зрения андрагогии -----	377
---	-----

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Академик Босилька Джорджевич: Что в наше время подразумевает лексема «воспитание» -----	385
Д-р Зоран Аврамович: Цели образования и общественное значение инициативы, творчества и сотрудничества -----	395
МА Сара Почуча: Родители как субъекты ответственности в случае убытка нанесённого их несовершеннолетними детьми -----	408

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

Д-р Светлана Костович, д-р Милка Оляча, МА Тамара Боровица: Педагог и менеджмент изменений в школе -----	423
Д-р Радмила Богосавлевич: Образование учителей в европейских странах ---	436
М-р Наташа Стоянович: Роль учителя в развитии демократических ценностей и демократичного поведения учеников в начальной школе -----	454

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Д-р Вера Ж, Радович, м-р Оливера Джокич, Мирьяна Трмич: Дидактическо-методическая функция вопроса в начальном процессе обучения математике -----	474
М-р Ненад Стойкович: Воспитательное действие литературы для детей в младших классах начальной школы-----	488
Иованка Козловачки Дамянов: Здукативные потенциалы виртуальных музеев -----	500
Снежана Милешевич: Воспитательно-образовательное значение школьных экскурсий -----	511

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Д-р Милан В, Живанович, д-р Радован Грандич: Значение уроков методики обучения математике в университетских программах для воспитателей -----	519
Валентина Джурич: Значение рездукации психомоторных способностей в процессе инклюзии детей дошкольного возраста -----	529

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Д-р Светозар Дунджерски: Значение мысли и творчества Милана Дж.Миличевича -----	540
--	-----

СТВАРАЛАШТВО И КВАЛИТЕТ ПОСМАТРАНИ СА СТАНОВИШТА АНДРАГОГИЈЕ

Резиме

У овом прилогу обрађује се стваралаштво и квалитет посматрани са становишта андрагогије. Расправе о стваралаштву и квалитету, ма у којој области човековог живота, воде до проблема и значаја образовања и учења. Образовање и учење су темељи стваралаштва и квалитета. Стваралаштво и квалитет се односе на укупност човековог живота и његовог начина живљења. У основи стваралаштва и квалитета је континуираност.

Стваралаштво и квалитет покрећу питања фундаменталних друштвених циљева који се не могу успешно реализовати и разумети без разумевања вредности друштва. У области образовања одраслих, систем квалитета манифестује се на особен начин. У сржи квалитета налазе се етичке димензије. То је значајно због чињенице што одрасли имају моралне обавезе да теже изврсности.

Кључне речи: Стваралаштво, квалитет, образовање, учење, етичке димензије.

Приступ проблему

Стваралаштво и квалитет су две парадигме које су предмет проучавања више наука, посебно оних које проучавају друштво и човека. Андрагогија, чији је предмет проучавања образовање и учење одраслих у свим његовим манифестацијама и испољавањима, није на адекватан начин приступала проучавању ових феномена. Имајући у виду њену истраживачку територију, то може имати негативне последице не само на научну утемељеност андрагогије, већ и на потпуније разумевање ова два значајна феномена у развоју друштва и човека. Овде чинимо покушај анализе и разумевања ова два феномена посматраних са становишта андрагогије везујући их посебно за високо образовање као један од предмета андрагогије. Прво ћемо их посматрати појединачно, а касније ћемо покушати да укажемо на њихову синтезу и међусобно прожимање.

Стваралаштво се налази у сржи образовања и учења. Нажалост, у теоријском погледу, а још више у практичној реализацији, стваралаштво је посматрано једнодимензионално и са становишта образовне политике, система образовања, и са становишта стваралачког испољавања личности у одраслом добу. То се посебно манифестовало у погрешном тумачењу доживотног образовања. Суштина таквог тумачења испољавала се у чињеници да се оно посматрало као додатак образовању, а не као филозофија образовања која се односи на све нивое образовања и на све старосне категорије ученика. Таква схватања посебно су се манифестовала у високом образовању и можемо их сусрести и у тумачењу Болоњске декларације, а и у Стратегији развоја образовања у Србији која обилује противуречностима и фрагментарношћу. Неки универзитетски званичници схватају и означавају студенте као “децу” коју не можемо “пустити у живот”, јер им је то јединствена прилика “да се припреме за живот”. Ово је у потпуној супротности са филозофијом о доживотном образовању и учењу. Познати су подаци да у развијеним земљама 50% студената чине они који су старији од 25 година. Кампуси све више “седе”. Просветна политика је усмерена на школу. Сви они облици образовања и учења који се не уклапају у школске облике образовања и учења осуђени су да нестану или су већ нестали. У Стратегији развоја образовања ограничава се високом образовању да може уписати до 30% ванредних студената. Такви ставови остаци су прошлости и не уважавају све промене које су се десиле у науци, технологији и комуникацијама. Они који предвиђају будућност, наглашавају да ће кућа (дом) у будућности бити најзначајније место за учење. Званична образовна политика и политика образовања у привреди су два одвојена света. Високо образовање, посебно универзитети, испољавају пасивно-посматрачки став и захтевају да им привреда “искаже” своје потребе, а они су ту да их задовоље. На тај начин високо образовање се препушта стихији, уместо да систематски и научно приступа проучавању рада и утврђивању потреба за одређеним стручњацима у различитим областима рада. Универзитети треба да у свом саставу имају истраживачке центре који ће научно проучавати потребе рада у свим областима (према оријентацији) и то да им служи као основа за уписну политику и организацију наставе и учења. Овај процес не може заменити “каријерно саветовање”. Држава се определила за политику масовног студирања не водећи рачуна о економским могућностима земље. Резултат такве политике су дипломирани студенти који масовно напуштају земљу. И тако смо дошли до парадокса да се финансијски капитал (друштвени и приватни), из џепова родитеља сиромашне Србије прелива у економије развијених земаља. Да апсурд буде већи, неки званичници политике образовања оправдавају такво стање, јер ће наши дипломци, када се тамо запосле, слати одређену суму новца својим ближњима. Неке установе високог образовања (претежно оне приватног карактера) кажу да припремају кадрове за Европу. Неке установе имају лозинку “дипломирај – емигрирај”. Све то доприноси топљењу људског капитала и омогућава да се умножи у нашој социјалној и културној средини. Што више “извозимо” кадрове, то

постајемо сиромашнији. Образовна и културна политика, не може се одвојити од економске политике. То су само две стране једне те исте медаље.

Може ли образовна политика да изађе из овог зачараног круга? Којим путем кренути који би водио до размаха стваралачких снага наших људи? Може ли образовање и учење у томе помоћи? Сви они који покушавају да се научно и професионално баве образовањем треба да критички промишљају досадашњи пређени пут и укажу на промене које треба вршити у времену које је пред нама. Пре свега, потребно је проширити циљеве образовања на тај начин да се смањи јаз између људи и њихове отуђености. образовање и учење, како показују истраживања и искуство, стимулишу стваралаштво и иновативни рад у различитим облицима људске делатности. Не треба previdети да се последњих деценија проширио појам стваралаштва. Он се засићује новим садржајима, као што су техничко стваралаштво, роботизација, рационализаторство итд. Утврђено је да развој стваралачких способности зависи од образовања и учења, у целини од васпитања. Али, не делују све снаге у друштву у том правцу. Стваралаштво спутавају оне снаге које се плаше промена; оне се лагодније осећају у ситуацијама на које су навикле. И треба признати да се одрасли чешће опирају променама у упоређењу с младима. Али, у овим ситуацијама, образовање и учење може да помогне, да подстакне, да покрене “запретене” снаге, да развије искре стваралаштва код човека.

Када разматрамо стваралаштво са становишта андрагогије, онда се мора узети у обзир и искуство одраслих. Али, није свако искуство позитивно за развој стваралаштва. Само је оно искуство плодотворно које је прожето образовањем и учењем. Ако се способности не користе, онда оне опадају. Мисаоном друштву потребан је човек који стваралачки мисли. Зато у образовању, посебно у високом образовању, значајна је улога наставника који подстиче стваралаштво и организује стваралачку наставу.

Нема сумње да је период младости значајан за развој стваралаштва. Али, стваралаштво се не манифестује само у периоду младости. Неки ранији аутори нису били нимало оптимистични у погледу стваралаштва и интелектуалног развоја у одраслом добу. Чак је Клапаред сматрао одраслост “психичком окамењеношћу”. А оснивач педагошке психологије Џемс (Јамес) сматрао је да после зрелости не вреди улагање напора у учењу и образовању. Таква схватања била су основа за формулисање “теорије пластичности” по којој се интелектуални развој прекида са наступањем зрелости, или још горе, да су људи са 40 година, у поређењу с младима, некорисни, а људи од 60 година потпуно некорисни (видети *Research in Adult Education*, 1970, NIAE, London). Овакве теорије биле су засноване а приори, без научног проверавања и потврђивања. Сматрало се да ментално опадање прати физичко опадање. Срећом, емпиријским истраживањима доказано је да су одрасли способни за стваралаштво и учење у свим периодима живота. Искуство се јавља као фактор когнитивног раста и развоја. Опадање са добом није општа карактеристика, већ специфична црта. Јавља се континуитет у животном току. Према истраживањима Лемана (*Lehman*), који је проучавао биографије

истакнутих личности, произилази да човек најбоље ствара од 20 до 80 година старости. Стваралаштво у каснијим годинама живота учвршћује у уверењу да су извесне студије једино и могуће на основу акумулираног животног искуства (Lehman, 1978). Добар пример су научници којима је Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Вршцу посветила Округли сто. Зато су, са научног становишта посматрано, потребна сазнања о потенцијалима човека у свим периодима живота, а таква сазнања, према Анањеву (1977) су још увек скромна. Анањев је наглашавао да се проблем човека претвара у проблем свих наука. У том процесу, оне се преплићу и допуњавају. Одржавање интелектуалних способности, јавља се као фактор дуговечности човека. У последње време са регресије се усмерава на развој. У том погледу, јављају се особености у појединим фазама развоја живота одраслог човека, које, због ограничености простора, овде нећемо анализирати. Заједничка нит свих теорија развоја јесте човекова активност.

Квалитет, друга парадигма значајна не само за образовање, већ за укупни живот човека и његово друштво. И проблем квалитета разматра више наука, разуме се: свака са свог становишта. У темељу квалитета налази се образовање и учење. Потребно је разумевање у том смислу да образовање и учење нису додатак квалитету, већ чине његову суштину и тичу се укупног друштва и његове организације. Тако се квалитет јавља као атрибут филозофије живота. У основи филозофије квалитета налази се континуитет. То је процес трагања за бољим, стваралачкијим и потпунијим. А све је то незамисливо без акта учења. Разуме се да квалитет има особености у појединим периодима живота и појединим областима рада. образовање се, такође, брине за свој квалитет и његово унапређивање. Квалитет се јавља као компонента погледа на свет. У том погледу, он је саставни део циљева образовања и васпитања. Путем образовања и учења, може се утицати на квалитет. То је посебно значајно за одрасло доба и образовање и учење одраслих. Одрасли имају моралну обавезу према себи и друштву да теже изврсностима, да постижу квалитет.

Постоје различите филозофије квалитета. Због ограничености простора, поменућемо само две: бихевиористичку и хуманистичку. Бихевиористичка филозофија наглашава стицање вештина, компетенцију и индивидуални успех. У таквој филозофији наставник је “менаџер”. Од њега се тражи одговорност и да покаже евиденцију о квалитету наставе. Тражи се нормирање. Хуманистичка филозофија квалитета полази од становишта да је образовање комплексан феномен и да му треба приступати целовито, а не на парче. Хуманистичка филозофија ставља нагласак на развој личности. У овој филозофији наставник је помагач у учењу, а образовање није “роба” коју треба испоручити, већ друштвено “добро”. Квалитет има дубље корене у развоју цивилизације. Он је био један од темељних филозофских појмова. Па шта је квалитет? То је својство, особеност неког предмета или појаве. Квалитет означава ваљаност неке ствари, појаве или процеса. У филозофским промишљањима суочавају се квалитет и квантитет и видови, путеви преласка једног у други.

У области образовања и учења квалитет има особено значење. У његовој основи су вредности једног друштва. Из вредности се извлаче циљеви и потребе, а из потреба произилазе садржаји. Квалитет је у духовној сфери субјективно обојен. Квалитет је у образовању веома комплексан и тешко га је мерити, јер делују бројни фактори субјективне и објективне природе. У образовању нема завршног квалитета зато што тај процес увек може бити бољи. То се посебно односи на високо образовање.

Мења се меритократски карактер високог образовања. Свуда у свету суочавамо се са андрагошким приступима високом образовању. Цени се не према издатим дипломама, већ по квалитету знања. То доводи до чињенице да надметања међу установама високог образовања нису више географски ограничена. Зато се тражи и флексибилност и нетрадиционални путеви стицања знања. Те промене у приступу високом образовању поспешење су променама у свету рада; тичу се и промена у односу на квалитет образовања. Образовању се постављају захтеви у погледу стандардизације квалитета у развијеним друштвима. Ми то не можемо игнорисати, нити заобилазити. Овде није реч о простом имитирању, већ о стваралачком прилагођавању туђих искустава нашим условима живљења. У наукама о образовању и васпитању потребно је стварање нових теорија и напуштање оних које је наука и пракса превазишла.

Квалитет рада и квалитет образовања међусобно се прожимају. Заједнички чине тоталитет квалитета живота. Рад у многим областима тражи личности које размишљају. Примера има доста и у области праксе и у области теорије. Када су питали стручњака у једној јапанској компанији шта је по професији, одговор је био: “мене плаћају да размишљам“ (F. Мајор, 1991). И поједини теоретичари, на пример Фром, указивали су још шездесетих година прошлог века, да друштво које пренаглашава квантитет и потрошњу, више него квалитет живота водиће до патолошки пасивних радника, без способности за индивидуалност и активност (E. Fromm, 1964).

У развијеним земљама обликовани су критеријуми квалитета рада и квалитета образовања. Ови критеријуми указују на међузависност квалитета рада и квалитета образовања. У расправама о критеријумима рада, посебно се истиче значај знања, образовања и учења, значај ширења информација до којих се долази научним истраживањима. Али, сами садржаји нису циљ, већ средство помоћу кога се долази до циља, а то је човек и његова креативност. Ни у процесу рада, ни у културном животу, човек не може бити третиран као средство. У научном смислу, посебно у високом образовању, јавља се проблем како мерити квалитет образовања и учења. Аутори из различитих области знања истичу проблем критеријума, а критеријуми су различити. Још се није дошло до устаљених и стабилних критеријума. Трагање за критеријумима је процес. Нема мерења у образовању које је у целини тачно, јер делују бројни други фактори, а не само процес образовања и учења. И у том процесу су неизбежна лутања. Она су приметна и у покушајима примене Болоњске декларације на услове рада нашег високог образовања. Јавља се права „бодоманија“, јер су критеријуми различити за различите

категорије студената: за оне који се образују о трошку државе, за оне који сами плаћају образовање, за оне из мањинских група итд. Критеријуми доделе бодова разликују се и у самом процесу наставе и учења: присистовање предавањима, вежбама, појединачни и групни радови, неуважавање на испитима онога што се постигло на вежбама, да се све то претвара у својеврсни формализам. Он се може сусрести и код „бодовања“ научног рада и објављивања тог рада у рефералним часописима и публикацијама. Посебан случај је вредновање образовне политике. Када се добије тројка, званичници су пуни поноса, а када се добије четворка, радују се као мала деца. Али, јавност (просветна и научна) остала је ускраћена са знања на основу којих критеријума су такве оцене добијене.

Мерење у образовању помера се од школских облика на установе за образовање одраслих. До сада се није поклањала довољна пажња мерењу квалитета образовања и учења одраслих. Квалитет образовања одраслих не може се разумети без разумевања концепције образовних потреба. Поред утврђивања стандарда андрагошких установа, потребно је оспособљавање кадрова за овај сложени посао.

У новије време, јавља се једна нова парадигма у вези са високим образовањем, а то је „одрживи развој“. Где су корени те парадигме? Они се налазе у резултатима конференције коју су организовале УН, позната као „Рио + 20“. Конференција је одржана 5. и 6. јуна 2012. године. Главни циљ те конференције био је да документује и шири искуства универзитета широм света у вези са образовањем и одрживим развојем, да подстакне размену информација, методолошких поступака, покретања пројеката који имају за задатак да интегришу теме о одрживом развоју у програме универзитета. Жели се овом парадигмом да се унапреди образовање за одрживи развој, да се систем мишљења о одрживом развоју интегрише у универзитетско образовање, да се оспособе руководиоци за нове улоге у односу на одрживи развој, да прате промене на универзитету са становишта одрживог развоја.

Овде је потребно нагласити да нема јасне дефиниције шта је одрживи развој. Одрживи развој у односу на шта (установе, наставнике, наставу)? Одрживи развој у односу на кога? Одрживи развој се сагледава са становишта свих аспеката високог образовања од установа за сарадњу са невладиним организацијама (NGO) како би се промовисала једна нова филозофија образовања. Под капу „одрживи развој“ стављају се сви проблеми образовања. Таква филозофија је доста неутемељена и не би је требало прихватити без критичког промишљања (видети Walter Leal Fitho, ed. 2012).

Квалитет образовања има и етичке димензије. Морална криза, која је захватила наше друштво, није заобишла ни високо образовање. У последњих десет година дошло је до кршења моралних норми и на приватним и на државним универзитетима. Као најсвежији пример могу послужити малверзације које су се јавиле у вези са акредитацијом и утврђивањем квалитета високог образовања, а односе се на простор, ангажовање наставника, путујуће („летеће“) наставнике, преношење радних књижица из једне установе у другу док не прође процес ак-

редитације, исказивање броја студената итд. Етичка питања дотичу и установе и њихове руководиоце, наставнике, па и студенте. Или, узмимо пример корупције, полагања испита „у четири ока“, или додељивања почасног доктората члановима породице или министру зато што је председавао неком органу универзитета, или је исте партијске припадности. Треба поменути самохвалисање и саморекламирање појединих универзитета што, свакако, није у складу са етичким нормама. Истина је да таквог неетичког понашања има и на неким страним универзитетима, па чак и на Харварду, али се тамо одлучније боре против таквих појава. Када се расправља о релацијама етике и квалитета као кључног фактора, јавља се одговорност. Потребно је одговорити на питање: које су вредности које путем увођења квалитета треба учвршћивати, а које треба напуштати? Високо образовање у том погледу има велику одговорност. Одговорност се обликује, речју, васпитава.

Белешке

Research in Adult Education (1970), NIAE, London

Lehman, T. and Lester, V. (1978), **Adult Learner in the context of Adult Development**, Washington

Ananjev, B. C. (1977), **O problemah savremenoga celovevoznanija**, Nauka, Moskva

Major, F. (1991), **Sutra je uvek kasno**, Jugoslovenska revija, Beograd

Fromm, E. (1964), **The Revolution of Hope**, Renchard and Wiston, New York

Walter Leal Fitho, ed. (2012), **Sustainable Development at universities: New Horizons**, Peter Lang, Frankfurt

Academician Dušan Savićević

Belgrade

CREATIVITY AND QUALITY FROM THE STANDPOINT OF ANDRAGOGY

Abstract

The paper deals with creativity and quality from the standpoint of andragogy, i.e. adult education. Discussions on creativity and quality in any domain of human life lead to the problem and meaning of education and learning. Education and learning are cornerstones of creativity and quality. Creativity and quality refer to human life as a whole and his way of living. What is in the grounds of creativity and quality is continuity.

Creativity and quality raise questions of fundamental social aims which cannot be successfully realized and understood without understanding of social values.

System of quality is in the field of adult education manifested in a specific way. Ethical dimensions are in the core of quality. This is significant having in mind the fact that adults have moral obligations to strive for excellence.

Key words: creativity, quality, education, learning, ethical dimensions.

Академик Душан М. Савичевич Белград

ТВОРЧЕСТВО И КАЧЕСТВО РАССМАТРИВАЕМЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ АНДРАГОГИИ

Резюме

В настоящей статье речь идёт о творчестве и качестве с точки зрения андрагогии, то есть науки о воспитании и образовании взрослых. Дискуссии о творчестве и качестве в любой области человеческой жизни ведут к проблеме и значению образования и учения. Образование и учение являются фундаментом творчества и качества. Творчество и качество касаются совокупной человеческой жизни и его образа жизни. В основе творчества и качества лежит непрерывность.

Творчество и качество поднимают вопросы о фундаментальных общественных целях, которые нельзя успешно реализовать и понять без понимания ценностей общества. В области образования взрослых система качества проявляется особым способом. В стержне качества лежат этические величины, размеры. Это очень важно из-за такого факта что взрослые имеют нравственные обязанности стремиться к превосходному.

Опорные слова: творчество, качество, образование, учение, этические размеры

Академик Босиљка Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 37.013:304.2
UDK 37.013:308(497.1)
UDK 37.013;177.3
Прегледни чланак
Примљен: 21. VIII 2013
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 3, p. 385–394.

ШТА ДАНАС ПОДРАЗУМЕВА ПОЈАМ “ВАСПИТАЊЕ”

Резиме

У тешким економско-друштвеним условима какви су наши, питање васпитања деце и младих је на маргинама егзистенцијалних проблема.

У овом тексту се разматрају услови и неки узроци који су изазвали такво стање. Анализирани су различити текстови, наши и страни, и то они њихови делови који се односе на васпитање. Пажња је поклоњена узроцима који су довели до таквог стања.

За излазак из постојећих тешкоћа око васпитања деце и младих, нема брзих ни лаких решења. Тек уз промену економских услова живота и рада, би ће могуће и позитивне промене у васпитању деце и младих кроз све друштвене сегменте.

Кључне речи: васпитање, узроци, промене.

Посебно разматрање васпитања деце и младих данас је старомодно, превазиђено и, стога, сувишно. Основна преокупација данас је образовање деце и младих – највећи изазов и за њих, њихове родитеље, школу, бројне институције, медије, државу.

Незаобилазна је чињеница да су нове технологије, посебно образовне, темељно промениле не само начин учења и поучавања, већ и образовне садржаје и захтеве, односно, циљеве и задатке образовања.

Те крупне и друге промене су се јавиле као резултат напретка у области технологије, а свој замах су добиле појавом светског и социјалног процеса у оквиру глобализације, у свим земљама, у свим доменима живота, па и у области образовања.

Закупљени проблемима одговора на изазове глобализације, питања и проблеми васпитања деце и младих су сасвим померени (или, тачније, гурнути) на крајњу периферију деловања, или се уопште не помињу. А и када се помену (у штампи, на ТВ и др.), онда је понашање младих претежно у негативном контексту: крађа, туче, напади свих врста, разбојништво, угрожавање безбедности и живота других; посебно је питање какве се личности јавно промовишу; нико ни је поштеђен: породица, школа, друштво (схваћено у ширем смислу). Не изостају ни брутални описи и слике наведених догађања. Ретко се трага за узроцима тих појава или се то чини сасвим површно и уопштено: промена друштвено-моралних вредности, проблеми у породици, слаб или неадекватан рад школе и наставника, негативан утицај непосредне околине и сл.

Када је реч о узроцима, морају се имати у виду две групе: 1. економско-друштвени услови који су довели до општег сиромаштва (пропадање индустрије, упропашћена и запуштена пољопривреда, брзе приватизације, масовно отпуштање радника у скоро свим областима рада, раширена корупција); 2. услови у којима функционише (или покушава да функционише) породица и школа.

Када се констатује да су промењене друштвено-моралне вредности, не каже се које вредности. Обично се мисли на традиционалне које су у садашњем времену превазиђене и сл. Истина, има и таквих традиционалних вредности, али је далеко веће број оних које су универзалне. То су, свакако, оне вредности које су преживеле све промене у дугом временском периоду и које су се одржале и до нашег времена: хуманост, помоћ другима у невољи (глад, поплаве, пожари, земљотреси, епидемије), солидарност као људско својство и потреба, приврженост раду и стварању, дисциплина према радним обавезама, опште културно понашање, уважавање других личности и њиховог интегритета и сл.

Нове вредности које се промовишу је слобода у свим сферама живота и широко схваћена демократија (често схваћена као самовоља), али се не нуде нова радна места и запошљавање, и не само код нас него и у свету. Број незапослених се повећава и у земљама ЕУ (Шпанија, Италија, Грчка, Ирска, Португал и др.). Велико сиромаштво погађа чак и Велику Британију и неке друге земље.

У постмодерном плурализму, јасно се уочава и плурализам система вредности. Посебно је глобализација, као светски економско-друштвени процес, унела и нове вредности у различите делове света који имају своје властите вредности и своју традицију. Да се још помену и вредности у оквирима традиционалних религија: будизма, јудаизма, хришћанства, ислама. Свака од њих има дубоке и чврсте корене, не само у духовној сфери (и посебно моралној), него имају и норме понашања које стичу васпитањем од раног детињства, пре свега у породици, и које обухватају начин живота: исхрану, одевање, међуљудске односе и комуникарање, и све оно што свакодневни живот намеће (брак, рађање деце и друго).

Као узор, глобализација осиромашеном свету промовише тексас одећу, хамбургере и кока-колу, јефтин провод и прегласну савремену музику различитих музичких усмерења и тако руши одређене традиционалне норме и стандарде живота. За “елиту” и промотере новог система су обезбеђена радна места са ви-

соким материјалним примањима која омогућавају висок животни стандард (фирмирану одећу и обућу, скупа и ексклузивна места за одмор и разоноду, скупа путовања по свету и сл.).

Таквим распоредом рада и зарада, нови систем омогућава да богати (појединац) буде још богатији, а сиромашни још сиромашнији.

У таквим условима, јављају се велики неспоразуми (па и сукоби) између глобалног и националног, глобалног и регионалног.

Стога се постављају питања о могућим вредностима које могу да превазиђу неке битне разлике како би људи (и народи) могли да живе заједно или, бар, једни поред других, у миру и толеранцији.

Они који су осмислили глобалне економско-социјалне промене, били су свесни крупних разлика које постоје међу државама, регионима, континентима, па је требало наћи пут и инструменте како би те разлике уклонили или, бар, смањили. Прве су на ред дошле мање националне државе, посебно сиромашније, и њихове традиционалне вредности: породица, одвајање младих од религија које имају чврсте корене и духовност која представља духовну вертикалу која се протезала кроз време и држала на окупу вернике да се не изгубе и распу по свету. Уместо тога, нуди се слобода широко схваћена, лични успех и напредовање, богатство. Прошлост и традицију треба одбацити јер ометају да се иде у будућност.

У целом овом процесу, заборављају се (или се намерно не узимају у обзир) утврђене научне чињенице које се односе на развој деце и младих и које указују на развојне фазе: физичког, менталног, емоционалног и социјалног домена детета и на целовит развој његове личности. Развојне фазе имају одређене развојне задатке које појединац испуњава да би стигао до зрелости.

Такође је утврђено да се деца не могу сама васпитавати и да су потребни извесни програми (планови) који су у складу са њиховим узрастом. Многи родитељи, наставници и други одрасли, пренебрегавају сазнања о развоју и развојним фазама које собом носе и одређене промене.

Овакво пренебрегавање природних процеса, довело је до хаоса у погледу васпитања деце и до негативних последица које су очигледне. Понашање које припада детету од дванаест година не може да се замени понашањем петнаестогодишњака нити понашање овог, понашањем осамнаестогодишњака. Када кажемо понашање, то подразумева читав низ захтева и особености у погледу односа према раду и учењу, обавезама према другима (породици, наставницима, вршњацима), у погледу излазака на одређена места и времена тих излазака, у погледу времена за рад, учење и одмор. Тим путем се природно и нормално “осваја” слобода.

Постепено, али у дужем временском периоду, на развојне фазе су сви заборавили или су постали индиферентни, а о развојним задацима се озбиљно и не размишља, па је дошло до ситуације да појединац ради шта хоће, понаша се како мисли да може (и треба) да се понаша, и сви слежу раменима: родитељи, наставници, други одрасли. Сви се жале да су немоћни, да се време променило, “да сви тако раде”.

Како је дошло до таквог стања? Пре свега, заиста су се променила “времена” јер су се промениле вредности (друштвене и моралне) које је наметнула глобализација и упорно се промовишу вредности: индивидуализам, лична промоција, успех и, најважније, новац. Новац и богаћење по сваку цену, и при том не гледати назад, у прошлост, већ само у будућност. Таква општа оријентација је веома погодна за одступања и девијације разних врста и праваца.

Међутим, основни узрок је привреда, што је довело до масовног отпуштања запослених из свих области рада. Број незапослених (у нас) је између 700 и 800 хиљада, а непознат је број оних који раде а не примају (редовно) своје зараде. Тај финансијски удар је толико јак да се осећа у сваком сегменту живота. Прво су га осетили они најсиромашнији – радници, без обзира где су радили. Без запослења нема ни здравствене заштите ни социјалног осигурања. Незапослени не могу ни да се лече, ако се разболе. Породица и родитељи су постали немоћни у решавању egzистенцијалних питања. Остаје им “рад на црно”, без икаквих гаранција и са великим ризиком (здравственим, пре свега) или криминал различите врсте и различите тежине.

Уз велики број незапослених, тешко је говорити или писати о васпитању. Прокламовањем слобода и демократије, све изгледа једноставно и нормално. “Црне рубрике,” међутим, опомињу да су тешкоће и проблеми велики, да су распуштеност и недисциплина у скоро свим сферама живота отишли далеко и питање је да ли, и када, ће моћи да се ситуација и постојећа атмосфера среде и нормализују.

Да би се пружила нешто утешнија слика о животу, износе се сјајни резултати малог броја појединаца или мањих група младих на такмичењима у математици, хемији, неким спортским дисциплинама (тенис, стрељаштво, неке дисциплине лаке атлетике, пливање), а не пише се о великом броју школа у којима нема ни основних услова за нормалан рад: запуштене школске зграде, нехигијенски услови, недостајућа наставна средства, разровани путеви у многим крајевима земље, шумске стазе којима мали ђаци и по великом невремену иду до школе и др.

У таквим условима, тешко је помислити на заснивање породице када велики број младих живи са родитељима који их издржавају. Наравно, све је мање ђака и у градским, а нарочито сеоским, школама у неразвијеним крајевима, које су некада биле место окупљања људи и место од којег се очекивао напредак и за децу и за крај. Наглашена је борба за опстанак (а негде и за останак), па су други проблеми, међу њима и васпитање деце и младих, запостављени.

Истовремено, научници и стручни људи (психолози, педагози, социолози), страни и наши, пишу веома добре и инструктивне књиге, приручнике и друге стручне публикације о томе како се може успешно одвијати учење и поучавање, како се могу постигати добри резултати у образовању, како деловати да деца и млади буду адекватно припремљени за живот, заинтересовани за нова сазнања, прилежни у раду и одговорни за своје понашање, како код ученика подстицати развој самопоштовања и личног достојанства, како, једноставно, бити прави човек за право време.

У оквиру ове теме, потребно је да се види шта и како Закони о образовању и васпитању, и други важни документи, уређују питања од суштинског значаја.

Дубоки узроци неуспеха, или недовољног успеха, налазе се у потпуно поремећеном животу који је осиромашен, несигуран и без јасне перспективе.

Незапослени родитељи и осиромашена породица не могу да буду ауторитет за децу и младе, а родитељи особе које се поштују. Оптужбе о понашању деце и младих, које се дају на рачун највећег броја родитеља, не само да нису оправдане него су и циничне. Неповољном положају родитеља и породице, у извесној мери су допринели и неки међународни документи. Имајући у виду намеру да заштите децу од различитих негативних појава и злоупотреба у свету, Комитет УН је донео Конвенцију бр. 182 која се односи на права детета, која је разрађена по областима. Наша земља је прихватила ову Конвенцију (1990) и донела Закон о ратификацији Конвенције УН о правима детета (Закон о ратификацији Конвенције УН о правима детета, Службени гласник СФРЈ, 15/1990, Сл. гласник СРЈ, 4/1996 – 2/1997 Измене и допуне). И пре 1996-7, ова Конвенција УН је реализована у Југославији оснивањем Југословенског центра за права детета (Ј У Ц П Д), а основано је и неколико центара за права детета у појединим градовима у Србији.

Конвенција УН бр. 182 има у виду различите земље на свим континентима, па је за неке од њих посебно значајна, нарочито за оне у којима се још увек користи деčји рад у фабрикама и различитим радионицама и пословима. Учешће деце у радовима и активностима непримереним њиховим годинама, снази и способностима, је стари проблем који је до скоро био актуелан и у Европи, нарочито у време индустријализације. Главни разлог, и онда и сада, је био ниске наднице деçјег рада које су повећавале зараду власника. Овај тешки проблем не може се ставити на рачун родитеља, зато што је зарада, макар и мала, побољшавала живот породице.

Конвенција је обухватала и друга озбиљна питања о злоупотреби деце од стране одраслих, па и самих родитеља.

У нашем Закону о правима детета, разрађена су бројна и разноврсна питања односа родитеља према деци и односа државе и неких институција према деци: Први део: Основне одредбе, са 24 члана; Други део: Грађанска и политичка права, са 10 чл.; Трећи део: Дете у породичној средини и алтернативној нези, са 10 чланова; Четврти део: Здравље и здравствена заштита, са 13 чл.; Пети део: Економска, социјална и културна права, са 11 чланова; Шести део: Посебне мере заштите детета, са 35 чланова; Седми део: Надлежност у остваривању и заштити права детета, са 10 чл.; Девети део: Надзор над спровођењем закона – казнене одредбе; Десети део: Прелазне и завршне одредбе.

Закон има десет поглавља са 116 чланова.

За проблем о коме пишемо, значајан је део који се односи на родитеље (члан 36). Када се у овом члану набрајају обавезе родитеља према деци, тон којим је то написано личи на тон послодавца који поставља захтеве (услове), јер пише: “родитељи су дужни да...”, “родитељи су дужни да...”, и тако седам пута!

У овом Закону нема дела који говори о томе која су права родитеља, иако је јасно да је неутуђиво право родитеља брига о деци. Истина је да, на жалост, има родитеља са разним пороцима и сасвим неподобних родитеља који не заслужују поштовање, али би у Закону било примереније да однос друштва (државе) и родитеља, буде однос међу сарадницима, пријатељима, јер Закон предвиђа и казнене мере за све који не поштују дефинисане одредбе, па и за неподобне родитеље. Права родитеља се не односе само према деци, већ и према школи, здравствено-социјалним службама, културним установама, медијима који значајно и континуирано утичу на васпитање деце и младих и у том погледу сви поменути могу да помогну родитељима, али и да одмогну. Њихов утицај се одвија свакодневно, а родитељи су немоћни да учине нешто да се то промени.

Различите групе запослених и грађана имају своје синдикате или удружења грађана. Глобализација је потпуно маргинализовала (или уништила) радничке синдикате, па су радници данас, у ствари, најамни радници које власник (фабрике, радионице, предузећа) може да отпусти када сматра да му то одговара. Синдикати просветних радника, због смањеног броја ђака, више су усмерени на борбу за властити опстанак, а мање на задатке образовно-васпитног рада. Само су родитељи остали сами, без јасних права и према детету и према школи и према другим институцијама. Удружење грађана се бави другим, политичким и социјалним питањима. Што се родитеља тиче, повремено се јављају појединачни случајеви удруживања групе родитеља једне школе са својим захтевима (оправданим или неоправданим), а нарочито онда ако су деца малтретирана или повређена у школи, или делују као “слободни стрелци” за њихово дете које је на неки начин угрожено у школи. Због таквих околности, највећи број родитеља се приклања општој друштвеној клими, надајући се да ако се “не буне”, биће боље за њихово дете.

Поред родитеља, врло одговорну улогу имају школа, наставници и сличне институције. Ако имамо у виду да највећи број деце (цела децја генерација) похађа школу 8 година, а велики број њих 12 или 16 година, значајан део живота, и то у периоду развоја и сазревања, проведе у школи, онда школа мора прихватити део одговорности за свој рад. А да ли школа, у садашњим условима живота то може, оправдано је питање; или, бар, до које мере може? Бројни су разлози зашто су рад школе и наставника недовољно ефикасни. Скоро су сви разлози познати и не треба их наводити. Пре свега, образовање и васпитање у нас није било међу приоритетима државе. Увек је било тежих и важнијих проблема које је требало решавати, али није било ни адекватне бригае за рад школе. Вршене су честе промене у систему образовања и васпитања, а нарочито промене у наставним програмима. Те промене нису биле ни темељно припремане, ни провераване, па су биле кратког даха и – неуспешне.

После демократских промена у Србији, било је лутања, несигурности, брзине и недовољне стручности. Прво је прихваћена Болоњска декларација која је била првенствено усмерена на промене високог школства и стручних средњих школа. Општи захтеви или принципи тих промена у образовању су били кратки

и јасни: практично применљиво знање; уважавање потреба тржишта и стицање дохотка. Ти захтеви су претпостављали уклањање неких хуманистичких предмета или смањивање њиховог програма на најмању меру. Теоријска знања су предвиђена за више степене образовања.

Резултати примене Болоњске декларације у нас, различито се оцењују. Једни су веома задовољни, а други имају озбиљне примедбе у погледу наставних програма, а посебно на начин рада, испита и напредовања студената.

Интересовање Болоњске декларације за основну школу није било значајно, што показују касније урађени стручни текстови, а посебно текст наших аутора под насловом: “*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*” (Стратегија развоја образовања у РС, Стратегија развоја основног образовања, Београд, 03.09.2011, Ана Пешикан). Већ наслов студије показује да се ради о целовитом систему образовања и васпитања; за њу састављачи кажу да је “експертска”. За проблем (тему) којом се бавимо, значајна је оцена у тексту студије у коме се говори о васпитној улози школе. Зато ћемо преузети текст о томе, како не би било неспоразума у погледу интерпретације.

“Запостављена васпитна улога школа”. Школа васпитно делује целином свог деловања и кроз начин образовања својих ученика и кроз посебне активности и садржаје чија је сврха да васпитају ученике, али и својом културом (Брунер, 1996), етиком и препознатљивим идентитетом. Сам процес образовања делује васпитно, па ако је настава доминантно предавачка, ако се оцењује репродукција са разумевањем научног, оцене су недискриминативне, са малом ваљаношћу и поузданошћу, школа окренута ка ускокогнитивном аспекту, а не целовитом развоју личности ученика, нема партиципације ученика у процесу наставе/учења, не обраћа се пажња на читав сет важних циљева (Хавелка, 1990; Ивић и сарадници 2001), онда је јасно да такав модел, у најбољем случају, може формирати особу са добрим познавањем чињеница, али необученом за тимски рад, за преузимање одговорности, доношење одлука, препознавање и приступање решавању проблема и са ниском мотивацијом ученика за учење и интелектуални рад (Ђурић, 2010). Школе су изгубиле свој идентитет, свој препознатљив профил, у њима влада генерално лоша атмосфера (лоша општа клима), често лоши међуљудски односи, унутар наставничког колектива, између ученика и наставника (Попадић, 2009), пад етичких стандарда (кашњење наставника на часове, неодржавање броја часова, скраћивање наставе...огроман број изостанака ученика и школе, мањак регула којима се дефинише понашање свих актера у школи, низак осећај школске припадности ученика)... (стр. 7 и 8 Стратегије).

Залажући се за наставу која васпитава и позивајући се на Брунера, аутори се нису осврнули на идеју да Брунер истовремено указује на утицај (своје) културе, на васпитање етоса и препознатљивог идентитета. Ово Брунерово схватање надилази наставу која васпитава и намеће неке више стандарде у васпитању ученика.

Поред изнетог описа стања у школи, аутори су навели и “озбиљне претње поправљању стања”од којих ћемо навести следеће:

- Опште сиромаштво земље;
- Укупна улагања Србије за просвету и истраживање и развој у образовању, који је испод просека у ЕУ;
- Честе политичке промене, а са њима и недостатак континуитета у спровођењу неопходних промена;
- Проблематичан, а чини се доминантан, систем вредности у друштву.

Ако се имају у виду захтеви (стандарди) које је у погледу образовања наметнула глобализација свим земљама, па и нашој, како ускладити другачије сагледано образовање деце и младих од прихваћене практицистичке оријентације? Да се при том и не помињу економско-друштвени услови у нас!

За потпуније разумевање савремених схватања о васпитању деце и младих, неопходно је размотрити најновије Законе о образовању и васпитању, донете јуна ове године (Закон о основном образовању и васпитању, Службени гласник 55/2013, Закон о средњем образовању и васпитању, Сл. гласник 55/2013).

Ови Закони детаљно објашњавају сва питања која се односе на образовање и васпитање деце и младих, узраста: од 6(7) до 17(18) година, како су обухватана и до сада у овој области.

У овим Законом изузетна пажња је поклоњена циљевима образовања и васпитања, јер они указују шта друштвена заједница (држава) жели да постигне, каквог човека и грађанина жели да формира.

Из Циљева образовања и васпитања издвојићемо оне који су значајни са становишта ширег васпитања, а то су следећи:

- пун и усклађен интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој детета и ученика у складу с њиховим узрастом, развојним потребама и интересовањима;
- развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;
- развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;
- формирање ставова и уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији и поштовање и неговање српског језика и свог матерњег језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање интеркултурализма, поштовање и очување националног и светског културног наслеђа.

За средње образовање наглашен је и: развој кључних компетенција за даље образовање, развој стручних компетенција, способности доношења самосталних одлука; свест о важности здравља и безбедности, развијање мотивације за учење.

У Закону о средњем образовању је приметно да се иде у сусрет новим, измењеним условима живота и рада, као и стандардима ЕУ и новим изазовима тржишне економије.

Концепција у оба Закона се заснива на схватању наставе која васпитава, која се доследно заступа уз наглашену формулацију “образовно-васпитни”. Само на једном месту средњег образовања одвојено је поменуто “васпитање” без икаквог додатног објашњења.

Закони садрже и неке новине које је наметнуло време (инклузивна настава у основном образовању), чиме је учињен корак напред у подршци те групе ученика и њихових родитеља. Овај пут је наглашена сарадња и “партнерски однос” са родитељима што у ранијем Закону није било формулисано на такав начин. Значајна пажња је поклоњена програмима превентивних активности, како би се дао одговор на постојеће стање у школи и друштву и тиме предупредиле негативне појаве које су узеле великог маха. На више места се отворено говори о програмима заштите од насиља, злостављања и занемаривања као и превенције других облика ризичног понашања.

У овим Закономима је елегантно избегнута формулација о патриотизму и замењена формулацијом која више одговара садашњем времену. Изгледа да о патриотизму могу да говоре “велики” и они који имају њихову подршку.

Када се говори о ширем васпитању, треба поменути увођење веронауке у школу. После демократских промена у Србији, верска настава је добила место у Закону. Схватајући недостатак садржајнијег друштвеног и моралног васпитања, које се довољно не остварује путем наставе, слободних и других активности изван школе, састављачи Закона су вероватно претпоставили да ће увођење верске наставе главних религија, поред демократске мере, унети продубљенији увид у неке духовне, моралне и универзалне вредности садржане у њима. Верска настава у основној школи се организује од 4. разреда и уз сагласност родитеља, а у средњој школи је један од изборних предмета. Учешће ученика у изборној настави се оцењује, сем религијске наставе и грађанског васпитања (члан 49).

На крају, намећу се и нека неизбежна питања:

- Да ли ће у постојећим условима бити могуће реализовати (наравно, у дужем временском периоду) ове Законе о основном и средњем образовању?
- Да ли у садашњим околностима имамо наставнике и школу који могу да реализују ове Законе?
- Да ли треба размислити и о одређеним васпитним плановима који неће бити само програми превентиве и супротстављање насиљу (што је сигурно потребно) и другим негативним појавама које су постале масовне у нашем друштву?

Не умањујући значај приказаних Закона, у ово време су посебно пожељни закони и различити прописи који би омогућили запошљавање, што је основа за нормалан живот појединца и породице. Када људи буду зарађивали за свој живот и живот породице, тек тада ће моћи да се реше многа питања егзистенцијалног карактера. Тада ће се и васпитање деце и младих одвијати нормалним токовима кроз све сегменте друштвеног живота.

Academician Bosiljka Dorđević
Belgrade

WHAT DOES THE LEXEME “UPBRINGING” IMPLY TODAY?

Abstract

In difficult economic-social conditions such as ours, the issue of upbringing of children and youth is on the margins of existential problems. The text considers the conditions and certain causes which have brought about such a state. A variety of texts, from the country and abroad have been analyzed, especially their parts referring to upbringing. Special attention is paid to the causes which have led to such a state. When dealing with the existing difficulties in regard to upbringing of children and youth, there are neither fast nor easy solutions. Only with the change of economic conditions of life and work, it will be possible to make positive changes in upbringing and youth through all social segments.

Key words: upbringing, causes, changes.

Академик Душан М. Савичевич Белград

ТВОРЧЕСТВО И КАЧЕСТВО РАССМАТРИВАЕМЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ АНДРАГОГИИ

Резюме

В настоящей статье речь идёт о творчестве и качестве с точки зрения андрагогии, то есть науки о воспитании и образовании взрослых. Дискуссии о творчестве и качестве в любой области человеческой жизни ведут к проблеме и значению образования и учения. Образование и учение являются фундаментом творчества и качества. Творчество и качество касаются совокупной человеческой жизни и его образа жизни. В основе творчества и качества лежит непрерывность.

Творчество и качество поднимают вопросы о фундаментальных общественных целях, которые нельзя успешно реализовать и понять без понимания ценностей общества. В области образования взрослых система качества проявляется особым способом. В стержне качества лежат этические величины, размеры. Это очень важно из-за такого факта что взрослые имеют нравственные обязанности стремиться к превосходному.

Опорные слова: творчество, качество, образование, учение, этические размеры

ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА И ДРУШТВЕНА ЗНАЧЕЊА ИНИЦИЈАТИВЕ, СТВАРАЛАШТВА И САРАДЊЕ¹

Резиме

Циљ рада је да се теоријски и појмовно испитају иницијатива, сарадња и стваралаштво са становишта циљева образовања и друштвених вредности. У раду се примењује критички аналитичко-теоријски метод који треба да утврди субјективна и објективна значења вредности иницијативе, сарадње и стваралаштва. Полази се од теорије друштвеног детерминизма Питирима Сорокина у коме значења заузимају кључну улогу у друштвеном и културном развоју, при чему се под значењима подразумевају вредности, норме, идеје, интереси и потребе. Ово становиште се критички суочава са конструктивистичким схватањима у којим искључиво субјект самостално конструише значења. Аутор тврди да друштвена значења «чекају» сваког појединца, али не као принуда, већ као детерминистички оквир за сопствена тумачења. Одбацивањем ових теоријских крајности, у раду се афирмише дијалектички приступ који преошћавља крајности објективизма и конструктивизма. У раду се анализирају значења вредности стваралаштво, иницијатива, сарадња са становишта система образовања и његове аксиолошке компоненте. Разматрају се и нова схватања идентитета као рационалног конструкта животних избора појединаца. Указује се и на објективне проблеме образовања за пожељне вредности у Србији као друштву транзиције. Главни резултат: иницијатива, сарадња, стваралаштво разумевају се као образовни циљ који уравнотежава друштвена и субјективна значења ових вредности.

Кључне речи: значења, друштво, идентитет, иницијатива, сарадња, стваралаштво

¹ Чланак представља резултат рада на Пројекту »Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије«, број 47008 (2011-2014), и »Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву« бр.179034 (2011-2014) чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

Друштво је организована и структурирана целина односа и делатности, институција и норми у којој појединци делују у складу са својим намерама, интересима, потребама, вредностима, циљевима, случајностима и осећањима. У друштвеном пољу укрштају се институције, догађаји, ситуације, личности, понашање.

Да би друштво функционисало, потребан је минимум интеграције појединца у друштвену групу (усаглашавање индивидуалних потреба са друштвеном целином). Његови односи са другим појединцима успостављају се у оквиру преовлађујућег (пожељног) друштвеног понашања које је резултат интеракције друштвених услова и особина и способности појединаца који у њему учествују. Друштвено понашање је један од начина регулисања односа у друштвеним групама и установама помоћу прихваћених вредности, норми, правила и интереса. Међутим, друштвено понашање појединца често се разликује у погледу мотива и остварених последица. Декларативно значење понашања не мора да буде подударно са скривеним (несвесним). У друштву влада не само рационалност, већ и «вредносна ирационалност» (Макс Вебер). Појединац често не може да оствари неке вредности, а његова очекивања промашују намере и циљеве. Постоји несклад између човекових тежњи и стварности. Догађаји се дешавају супротно од онога што је планирано и замишљено, случајности се поигравају с њим, могућност предвиђања је крхка и нестабилна.

Објективна и субјективна значења друштвених вредности

Питање о значењима природних феномена нема смисла. Значења постоје само за човека и друштво у коме постоји. Оно је присутно у сваком виду човековог самоиспољавања. Значење схваћено као „структура релација“ садржи пет момената који су његови *конститутивни* елементи: ментално (однос знака према извесној психичкој диспозицији субјекта), предметно (однос према означеном објекту), језичко (однос језичких знакова у систему), друштвено (однос између субјекта који употребљавају и тумаче знакове), практично (однос између знака и практичних радњи), (Марковић, 1971). Овде појам знака треба схватити на шири начин, као реч, дело, догађај, личност. „Све поменуте компоненте имају интересубјективни карактер: појмови, објекти, лингвистички систем, практичне акције су друштвене творевине или су нам познате само у друштвеном контексту“ (Марковић, 1971: 520). Остављам по страни питање *врсте* значења - сазнајно, емотивно, прескриптивно, научно, метафизичко, уметничко, религиозно.

У друштвеним односима и организацијама изражавају се интереси, потребе, вредности, моћ, али и идејна основа културе и значења. У књизи *Друштвена и културна динамика* Питирим Сорокин (1889-1968) доказује тврдњу да друштвену стварност конституишу три слоја значења. Кључни слој чине значења у која спадају *идеје, вредности, норме* који су суштински нематеријални. Значења

«чекају» сваког појединца у процесу социјализације. Други слој представљају *преносници*, односно сва физичка средства и симболички облици којима се остварују значења. Преносници су условљени карактером и сврхом друштвене активности. Сигурно је да ће се у банкарству, медицини, науци, разликовати преносници. Књиге, библиотеке, лабораторије као преносници (посредници) значења не могу бити истоветни с модерним зградама, компјутерима, банковним рачунима, флајерима, начином облачења у некој банци. Трећи слој је систем, којим се *подруштвљавају значења*, односно њихово ширење путем социјализације, у коме образовању припада основна улога. У таквом разумевању друштва и његове основе у значењима, личност не може да се сведе на једно ЈА већ је то ЈА повезано са друштвеним групама у којима делује. У Сорокиној теорији, значења су објективно дата. Теорија о објективним значењима у друштву и култури је, заправо, варијација Диркемове социологије «колективне свести» по којој друштвене појаве не зависе од личне природе појединца, односно «друштвене чињенице не зависе од појединца и спољашње су у односу на индивидуалну свест». Друштво је, другим речима, скуп идеја, веровања и осећања која се остварују захваљујући појединцима (Диркем, 2007).

Окретање унутрашњим значењима субјекта је у средишту савремених теорија односа друштво-појединац. Постмодерна је обелоданила «распад објективности» и радикални плурализам: свет је подељен на мноштво суверних јединица. У конструктивистичком дискурсу појединац осмишљава себе и своју слику света, он је једино способан да направи избор између различитих значења, да одбаци друштвена значења и «освоји нове просторе за себе». Тврдња је да значења зависе од мишљења и делатности означитеља и да се конституишу и обликују као исход тумачења актера. Средишње место конструктивизма је анализа дискурса схваћеног као «систем исказа који конструишу објекат» (Parker, 1992). Конструктивизам полази од личних конструката (Стојнов, 2005), Сличну тезу заступају и симболички интеракционисти (Ентони Гиденс, Пјер Бурдије, Ервинг Гофман) теоретичари комуникативног деловање (Јирген Хабермас).

Ова теоријска схватања су блиска психологизму по томе што наглашавају улогу тумачења смисла односа између појединаца и усмерена су на активност појединаца. Друштво се схвата као непрестани процес међуделовања (интеракције) појединаца у коме се они прилагођавају једни другима тако што тумаче ситуације. Сваки појединац покушава да разуме ситуацију у којој се налази – сусрет са другима, догађаје у којима се учествује. За овај правац у социолошком мишљењу важно је разумети себе («ја у огледалу»), уронити у свест других субјеката. Друштво је последица оних норми које регулишу покушаје појединаца да остваре своје циљеве.

Теоретичари субјективних значења превиђају улогу онога што Сорокин подразумева под посредницима и социјализацијом (ширењем) значења. Међутим, Сорокин или објективисти погрешно верују да су значења историјски непроменљива, дата ван времена и простора. У друштву постоје бројне супротности које се преламају кроз сукоб класа и слојева, прописа и стварности, старих и

нових институција, материјалних и духовних вредности, власти и опозиције. На ток и завршетак сукоба утичу бројни међународни и унутрашњи чиниоци.

Како у друштву, тако и у појединцу постоје сталне супротности: друштвеност и индивидуалност, рационалност и ирационалност, кративност и деструктивност, тежња за слободом и бекство од слободе, морална и неморална понашања, лепо и ружно. Ове супротности су свакодневне и на њихов исход утичу друштвена значења, ситуација и структура личности.

Дијалектичко решење значења која су друштвено објективно дата (утемељена традицијом) али им актери дају лични печат својих значења, треба тражити у критичкој синтези а не и претензији на егзактност. Субјективисти грубо прелазе преко, истријским развојем друштва, обликованих и утемељних значења. Они оживљавају теорију *tabula rasa*. Да ли је појединац доиста празан лист хартије на коме сам уписује своја значења и свој избор вредности? Ако је друштво скуп установа које појединци користе у свом делању, онда је очигледно да институције носе своја установљена значења која појединац затиче. Аактери друштвеног живота не могу да делују мимо институција. Конструктивистички дискурс не прави разлику између ових идеја. Ако бисмо довели до краја тезу о субјекту који је способан да осмисли друштво у коме живи без објективних значења, онда је легитиман сваки избор – рационалан или ирационалан. С друге стране, друштвени развој је производ делања и његових намераваних и ненамераваних последица. У том погледу, ни појединци не могу да контролишу сопствена значења у комуникацији, понашању, активности, намерама.

Објективисти претерују са тврдњом о непромењивим значењима, о њиховом метафизичком постојању. Надаље, иако нас друштвена значења «чекају» то не значи да је појединац у ситуацији да их просто усвоји или да им се прилагоди. Конструктивистички дискурс овде погађа слабо место објективистичких теорија: субјект има способност да конструише значења и да бира између значења. Али, и то је тачка дијалектичког споја. Теорија која води рачуна о реалности, испоставиће тезу: о субјекту се мора мислити диференцирано. Другим речима, није сваки човек субјект значења, није изоловани конструктивиста.

Дијалектичко становиште полази од претпоставке да је свако значење уношење смисла у оно што чинимо или што други чине при чему она нису непротивречна и једносмерна. Унутрашње супротности овако схваћених значења огледају се у преплитању затечених, друштвом обликованих и индивидуалних конструкција значења. А значења се налазе у речима (комуникацији), понашањима и активностима (делима), мотивима и последицама. Она могу бити друштвена и лична, отворена и скривена.

У овом раду размотрићу дијалектична значења вредности *иницијатива, стваралаштво и сарадња* са становишта социјалног и образовног аспекта. Дијалектички приступ подразумева критичност (откривање ограничености у становишту и превазилажење), целовитост, историчност и откривање супротности које су у «сукобу» и долажење до вероватних а не егзактних закључака.

Са социолошког становишта *иницијативу, стваралаштво и сарадњу* разумемо као друштвене вредности, потребе и интересе који се подстичу или занемарују у друштвеном поретку и државној управи. Иницијатива, стваралаштво и сарадња, у облику активности и дела, могу имати предметна или објективна значења. У том смислу, тумачење мотива и последица друштвених дела и активности наведених вредности могу да се разликују.

Психолошки *иницијатива, стваралаштво и сарадња* припадају особинама личности. Понајвише способностима, али и темпераменту, карактеру, као и менталним карактеристикама – ставови, мотиви, уверења. Субјективна значења актера се испољавају кроз властито искуство, начине социјализације и облике усвојене свести о иницијативи, стваралаштву и сарадњи. У том смислу значења ових вредности могу добити форму става.

Образовани аспект је најсложенији: будући да свака од ових вредности има своје опозите, па се поставља питање како уградити ове вредности у образовни систем, а да се не идеологизују у смислу једностране апсолутизације. Циљ образовања је подстицање пожељених вредности али свака концептуализација циљева мора да води рачуна о социјалној и менталној реалности појединаца ка ко би се избегла идонктринација

Циљеви образовања и иницијатива, стваралаштво, сарадња

Независно од природе друштвеног система и државног поретка, институција образовања има неколико стандардних циљева - политички, културни, социјални, економски, персонални. Комбинацијом ових циљева, ученици се социјализују, развијају позитивне особине и способности, припремају за обављање друштвених (привредних, културних, политичких) улога. Другим речима, један од циљева образовања је развијање индивидуалитета и друштвености у личности ученика.

Школа не одређује циљеве и систем вредности образовања. То је надлежност државе (владе) и стручних институција. Демократија се руководи идејом да што више друштвених субјеката узме учешће у усмеравању образовања и одређивању његових циљева. Породица, привредне организације, медији, слободне активности, грађанско друштво (добровољна удружења, невладине организације, религиозне организације, политичке партије) су друштвени чиниоци који потенцијално утичу на одређивање циљева образовања. Овде остављамо по страни питање одлучивања, приоритета, евалуације образовних циљева (Аврамовић, 2003). Истраживачку пажњу ћемо концентрисати на специфичан *циљ образовања – подстицање друштвених вредности иницијативе, стваралаштва, сарадње*.

Свака друштвена структура рачуна са вредностима као конститутивним елементима. Оне уносе смисао у друштвени и индивидуални живот, али и усмеравају практично делање, конкретну акцију и друштвено понашање. Теорија друштвеног делања разликује неколико типова: циљнорационално, вредноснорационално, емоционално, традиционално (Макс Вебер, 1965) који су структурирани

актерима, циљевима, ситуацијама, а које подразумевају околности и средства, правила и норме.

Сложена значења појма вредности произлазе из многобројних укрштања вољноемоционалних и когнитивних избора и социјалног контекста. Вредности су увек избор оријентације делања, понашања али и идеала (визије). У друштвеним односима и институцијама вредности се релативизују и субјективизују али и догматизују. Нагле и брзе друштвене промене утичу на систем вредности двојако (прихватање и одбијање): 1) реформизам и прилагођавање и 2) приврженост традиционалним вредностима. Сваки систем вредности изазива блажи или оштрији сукоб старих и нових лествица пожељних добара.

Иницијатива, стваралаштво и сарадња су део оног корупуса друштвених и личних вредности које су фокусиране на промену постојећих односа и аксиолошких стања, оне су израз социјалне и персоналне динамике.

Какве се вредности и циљеви образовања обликују у савременом капиталистичком (грађанском) друштву?

Савремена европска (и америчка) цивилизација гради друштво у коме је појединац одговоран за свој живот (а не друштвени систем –З.А). образовање у таквом систему добија водећу улогу привредног развоја друштва, окретањем инструменталним и практичним знањима, већ у својој аксиолошкој компоненти снажно подстицање вредности иницијативе, стваралаштва, сарадње.

У грађанском, отвореном друштву, аксиолошки циљеви образовања налазе се у функцији друштвеног развоја у коме појединци добијају нове радно-професионалне и социјалне улоге. Они стално уче и навикавају се на сваковрсну мобилност. Од њих се тражи *иницијатива, стваралаштво, сарадња* зато што су то услови одржавања и напретка организације, привреде, друштва али и саме личности. Најзад, они се навикавају на сарадњу која није више заснована на командовању и надзору, већ на тимској одговорности и личном доприносу.

Анализа пожељних образовних вредности, које се издвајају као један од примарних циљева школе, не може да се ту заустави. Веома је важно питање каквим средствима ће се они остваривати. Да ли постоје одговарајућа средства за њихову реализацију?

Однос циљева и средстава је суштинско обележје сваке друштвене делатности и њеног вредносног утемељења. Избор циљева и средстава у образовању одређен је карактером општих вредносних оријентација друштва: прагматско, национално, интернационално, елитистичко, масовно, локално, универзално, информатичко, идентитетско итд.

Други проблем је начин одлучивања о циљевима. Донети одлуку о циљевима образовања значи направити некакав избор између мноштва могућности. Одлука је »правовремени избор актера у датом моменту којим управља рационалност: средства су планирана у функцији циљева« (Мандра, 2001). Одређивање вредносних циљева образовања не би смело да запостави анализу расположивих средстава којима ћемо остварити те циљеве. И обрнуто, пажња концентрисана на средства води запостављању циљева. Потребно је на рациона-

налан начин одредити адекватност циљева и средстава. За одређени циљ треба наћи најподеснија средства.

Инсистирање на средствима којима се остварују пожељне образовне и друштвене вредности је можда значајнији проблем од избора и дефинисања самих циљева. Без инструменталног аспекта, вредносни циљеви се идеологизују и постају празна реторика. Тек у кохерентној повезаности са средствима, она могу постати практично делотворна.

На одређени начин ова расправа реактуализује класичан проблем циљева и средстава. Ако су циљеви – вредности, а средства – процедура, онда се вредности не могу остваривати недемократском процедуром. Иницијатива се не може ширити употребом спутавања и ограничењима, стваралаштво нестваралачким процедурама, сарадња блокадом и сталним сукобима.

Школа као преносилац пожељних вредности

Школа је једно од најзначајнијих институционалних средстава које друштво користи за свој опстанак и развој. Друштво налаже школи која знања, вештине и које вредности треба да пренесе младом нараштају. Наравно, није школа једина институција која осигурава сазнајну и вредносну репродукцију друштва. Историјско искуство показује да је друштво рачунало и на породицу, цркву, политички систем државе, данас и медије. Међутим, улога школе је била најзначајнија у процесу формирања вредности младе популације друштва.

Разматрање питања о могућностима школе за васпитање и образовање *иницијативе, сарадње и стваралаштва*, суочава нас бар са три проблема. На првом месту, појављује се однос школе и државног поретка. Опште место свих дискусија о школи је тврдња да државна власт одређује природу и карактер система образовања. С друге стране, државне институције обликују историјска наслеђа и значења друштвених и личних вредности које утичу на васпитни и образовни процес. Држава, друштво и култура «улазе» у школу посредством закона и институција, али и персонално (наставници, родитељи, ученици).

Друго питање је у којој мери школа може постати пример иницијативе, сарадње и стваралаштва? У одговору на ово питање наилазимо на три препреке. Најпре, у школи се истовремено дисциплинују ученици, подвргавају једном систему правила, а истовремено треба да се развијају речене вредности. Ова напетост се не решава механички и шаблонски, већ, у великој мери, зависи од односа наставника према ученицима. Реч је о систему односа између професора, ученика и родитеља, као и односу курикуларних и родитељских вредности које ученици уносе у школе. Најзад, у искуству школе свакодневно се сукобљавају разлике између учесника образовног процеса у погледу значења ових вредности.

Треће питање - како школа може да образује за иницијативу, сарадњу и стваралаштво - спада у корпус вишедисциплинарног истраживања (педагогија, психологија, социологија). Овде ћемо поменути дилеме о дисциплинарном или проблемском приступу, питања везана за узраст, врсту школе, место итд. Неза-

обилазно питање је и однос формалног и садржинског васпитања и образовања за вредности о којима је реч. Школа треба да преноси вредности са њиховим паровима (опозитима) или само пожељне вредности. Не сме се заборавити на постојање претњи догматизације вредности о којима је реч.

Вредности у систему образовања су производ друштвене и културне средине. Неке вредности гуше индивидуалност, а друге ослобађају. Државна власт их обликује према својим идеолошким очекивањима. Наметање вредности у систему образовања комбинују се са њиховом аутономијом. Систем образовања (не)подстиче самоизграђивање вредности.

Школа посредује у предавању програмски обликованих вредности али и онај скуп који се именује као имплицитни. Сматра се да су савремене капиталистичке вредности (чији су део и иницијатива, стваралаштво и сарадња) од суштинског значаја за утврђивање васпитне стратегије и њеног остваривања.

Школски систем, као и друштво са својим институцијама, а напослетку: сваки појединац се суочава са две концепције вредности између којих мора да направи избор. Једна теоријска оријентација тврди да су вредности ствар чисто субјективна, односно израз емоција. По том мишљењу, свако тежи неким вредностима и не постоји критеријум за разграничење пожељних и непожељних вредности. Разлике су неизбежни пратилац вредности - селективност, пожељност, заинтересованост су у основи вредносних оријентација. У којој мери ће бити сарадње и сукоба међу њима, ствар је политичке културе, традиције, међудржавних односа (Животић, М.1969). Супротна схватања су да о вредностима може да се говори на објективистички начин. Разлика је у томе што неки мислиоци тврде да су оне објективне по себи (метафизички аргумент), а други да су оне објективне по томе што се у међуделовању, интеракцији појединаца и група утврђује степен њихове објективности. Мера сагласности у оцени појединих вредности показује искуствену раширеност и прихваћеност. Тако вредности као што су мир или рат, поштење или крађа, лаж или истина поседују међусубјективну сагласност у појединим раздобљима историјског развоја и тако могу бити изворишта највеће националне енергије, политичког утицаја и практичне акције.

Проблем са вредностима *иницијатива, стваралаштво, сарадња* појављује се онда када се суоче са питањем институција. Не сме се занемарити чињеница да постоји разлика између образовања за вредности и њихове праксе унутар институционалног поретка. У овом другом случају, показује се на делу антиномична природа основних вредности. Однос према вредностима као што су иницијатива, стваралаштво, сарадња, је различит на индивидуалном нивоу, а поготову на групном и националном.

Вредности су ствар појединачног и колективног избора. Претпоставимо да је од најширих слојева једног друштва прихваћена листа вредности на чијем су врху *иницијатива, стваралаштво, сарадња*. То не значи да је ишчекао простор за разлике и такмичење унутар вредносног консензуса. Може се очекивати сагласност или сукоб. Нису непознате образовне ситуације у којима је развијан један систем вредности у школи, а у друштву значајно другачији (Аврамовић, 2003).

«Нови вредносни идентитет» и Србија у транзицији

Теоретичари модерног друштва сагласни су у томе да појединац има нове улоге у «постмодерној» друштвеној стварности (Попер, 1994, Најек, 1960). Ово се не односи на његове радно-професионалне улоге, већ на укупан друштвени живот.

Средишња идеја грађанског отвореног друштва је нова улога појединца у друштву и држави. Карл Попер (1992) је недвосмислен у тврдњи да у отвореном друштву појединац преузима одговорност за друштвени развој и владање светом, али и одбацивање политичких ауторитета који знају шта је добро за човечанство. У грађанском друштву, појединац је суочен са личним одлукама. А таква позиција појединца захтева да «буде рационалан», да се стара о себи, да се одрекне неких емоционалних друштвених потреба, да се прихвати потпуна одговорност.

Основни циљ грађанског друштва је утемељење отвореног друштва са појединцем који се ослања на моћ властитога разума у решавању социјалних, политичких и индивидуалних проблема. Појединцу се поставља висок захтев – да буде одговоран за свој избор.

Овај захтев, појединцу се тумачи на разне начине. Један је идентитетски који треба да осветли одговоре на питања – како људи разумеју себе, какав однос имају према другима, које вредности су им значајне. Неке теорије (конструктивизам, постмодернизам) напуштају друштвени идентитет који је обликован традицијом заснованој на сличности вредности припадника нације. Прелази се олако преко чињенице да људи организују искуство и значење око објективног друштвеног идентитета који има континуитет у времену и простору.

Савремено друштво се суочава са «вртоглавим низом избора око тога какви треба да будемо, како да живимо, и шта да радимо». Процеси убрзаног развоја слабе утицаје наслеђа. «Модерни свет нас тера да откријемо себе» (Гиденс, 2005). Кључни значај у обликовању самоидентитета има избор индивидуалног делања. То значи да појединац треба да се избори за свој персонални идентитет – стална интеракција појединца са колективним идентитетом. Процес саморазвитка кроз који се формулише особено осећање и мисли о себи. Модерно друштво се стално мења, непрестано се појављују новитети, а да би се опстало у таквој социјалној динамици, потребно је рационално деловање појединца и организација.

Покушај стварања новог личног идентитета напушта традиционално утемељење ЈА и МИ у ономе што је стабилизovala традиција својим вредностима. Модерни концепт идентитета се гради у глобализацијском амбијенту, који потискује класичну разлику између унутрашњег, субјективног доживљаја о своме ја и друштву, култури у којој појединци одрастају и живе. Отуда, идентитети се «налазе у непрестаном стању настајања и преобликовања» (Searle, J.R.1995), због виртуелне реланости у којој се одвојене делатности брзо и интензивно доводе у везу. Није то наметнути образац понашања и мишљења, већ симболички конструкт који нам помаже да изналасимо своје место у простору и времену.

Уместо стабилног националног идентитета, ствара се модеран, флексибилан, личан, иновативан, променљив. Нема доказа да оно што је у прошлости треба да буде у будућности. Али, традиција је најрационалнија могућа основа за избор између различитих облика модерности.

Питање је колико конструкти зависе од унутрашњих и спољних ставова, идеја, мишљења, а колико од припадности професији, полу, институцијама, држави и људи с којима имамо заједнички идентитет. У том смислу појединац може имати више идентитета с обзиром на друштвене улоге.

Модерни идентитет је производ, идеалнотипски говорећи, рационалног човека. Односно, нови идентитет је утемељен у рационалним одлукама појединца. То је имплицитна тврдња теоретичара отвореног, грађанског друштва. Проблем је у дефиницији појма »рационалност«. Човек може да тежи рационалности, али ирационални чиниоци се снажно уплићу у његово мишљење, понашање и одлучивање. О томе постоји широка литература. Поред проблема личних одлука, постоји и проблем правно-нормативног одлучивања и групно-партиципативног када се одлучује већином. Слобода је увек избор. Зашто би избор увек био будуће друштво или борба за решење неког проблема. Слобода је вредност и за приватно уживање или, пак, за идентификацију са прошлошћу.

У Србији је овај проблем идентитета специфичан утолико што се током последњих петнаест година одвија велики вредносни заокрет. У раздобљу самоуправног социјалистичког друштва (1945-1990), школа је преносила на младе основне друштвене вредности. То су биле марксистичко-социјалистичке вредности: власт радничке класе, водећа улога СКЈ, југословенство, друштвена својина, општи интереси, несврстана политика. Млади су били вредносно опредељени за социјализам, једнакост, атеизам, колективизам (Пантић, 1981, Аврамовић, 2003).

Са разбијањем СФРЈ (1991-1999), ратовима, санкцијама и повратком на капиталистички друштвени систем, мењају се и вредносне преференције. Тако, у Србији јачају вредности: вишепартијски систем и демократија, национално и патриотско понашање, приватна својина, лични интереси, европске интеграције. Али, истовремено се афирмише индивидуалистичка вредносна оријентација која ће се и политички реализовати после 2000. године. Тако, доминантне вредности постају индивидуализам, антиегалитаризам, приватна својина, тржишна и профитна оријентација, религиозност (Јоксимовић, С., 2001; Максић, С., 2006).

Вредносни заокрет можемо појмовно изразити као промену вредности самоуправног социјализма и прелазак на вредности грађанског друштва или капитализма са его-оријентацијом. Предмет је будућих истраживања како ће се ова промена вредности рефлектовати код долазећих генерација у образовном систему.

Закључак

Друштвено понашање појединца и друштвених група се формира путем многобројних интеракција вредности свакодневног друштвеног живота у коме се усвајају разна значења. Разуме се, друштвено понашање увек је, поред вредносних оријентација, традицијски, просторно и системски условљено.

Свако друштво «живи» у великом броју својих чланова помоћу бројних значења обичаја, образовања, васпитања, вредности, интерперсоналних односа, институција, понашања, идеологија, а које се, посредством система образовања, преносе на појединце. Различита су тумачања значења онога што «живи» у друштву, а то се најочигледније показује на свим нивоима система – државе, школе, појединца. Са становишта друштвеног понашања, значајно је како се тумаче вредности *иницијатива, стваралаштво, сарадња* од стране актера (појединаца, друштвених група, институција). Какво им се значење приписује у политичком систему, какво у образовном, а какво у појединачном и групном деловању актера?

У социјалистичком друштву вредности о којима је реч су интерпретиране у колективистичком а у капиталистичкој транзицији у Србији у индивидуалистичком значењу. Нови идентитет се утемељује на идеалнотипском рационализму, по коме је сваки појединац одговоран за свој пут кроз живот. Иницијативе, сарадња и стваралаштво су особине и способности које у таквој замисли друштва и појединца имају кључну улогу.

Литература

- Аврамовић, З. (2003): Држава и образовање. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Аврамовић, З. Вујачић, М. (2009) Сарадња међу наставницима, *Педагогија*, Vol. LXIV, бр. 1, стр. 112-123.
- Аврамовић, З.(2002): Проблем концептуализације грађанског васпитања и образовања. у: Аврамовић, З, Максић, С. (ур.) Изазови демократије и школа, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр.28-39
- Вебер, М.(1976): Привреда и друштво, Београд: Просвета
- Гиденс, Е.(2005): Социологија.Подгорица: ЦИД
- Диркем, Е. (2007): Друштво је човеку Бог. Београд: Институт за социолошка истраживања
- Лиотар, Жан- Франсоа, (1988): Постмодерно стање, Ј и Б, Нови Сад: Светови,
- Ozga, J. (2002): Education governance in the United Kingdom: The modernisation project. *European Educational Research Journal* 1 (2): p. 331–41
- Searle, J.R. (1995): The Construction of Social Reality. New York: The Free press, A Division of Simon &Schuster Inc.
- Parker, I. (1992): Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology.London: Routledge.
- Sassen, S. (1998): Globalization and its discontents. New York: The New Press.

- Јањетовић, Д.(1997): Преференције животних стилова адолесцената и њихово опажање стила родитеља, *Социолошки преглед*, Vol XXXI, бр.1, стр. 55-71
- Јоксимовић, С. (2001): Структура и корелати вредносних оријентација средњошколских ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, XXXIII, бр. 33, стр. 45-58
- Јоксимовић, С. Максић, С (2006): Вредносне оријентације адолесцената: усмереност према сопственој добробити и добробити других, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Vol. 38, бр.2, стр. 415-429
- Марковић, М. (1971): Дијалектичка теорија значења. Београд: Нолит
- Мандра, А. (2001): Социологија. Подгорица: ЦИД
- Попер, К. (1994): Отворено друштво и његови непријатељи. Београд: БИГЗ,
- Hayek,F. (1960): *The Constitution of Liberty*.London: Routledge& Kegan Paul Ltd.,
- Стојнов, Д.(2005):Од психологије личности ка психологији особа.Београд: Институт за педагошка истраживања
- Животић, М. (1969): Човек и вредности. Београд: Просвета,
- Пантић, Д. (1981): Вредносне оријентације младих у Србији. Београд: Истраживачко-издавачки центар ССОС

Dr Zoran Avramović
Belgrade

AIMS OF EDUCATION AND SOCIAL MEANINGS OF INITIATIVE, CREATIVITY AND COOPERATION

Abstract

The aim of the paper is to theoretically and notionally consider initiative, cooperation and creativity from the standpoint of aims of education and social values. Critical analytical-theoretical method is applied in the paper which should establish subjective and objective meanings of values of initiative, cooperation and creativity. The starting point is the theory of social determinism of Pitirim Sorokin in which meanings have a key role in social and cultural development, while meanings imply values, norms, ideas, interests and needs. The standpoint is critically confronted with constructivistic views according to which it is exclusively the subject who independently construe meanings. The author claims that social meanings "are waiting" for each individual, but not as something imposed, rather as a deterministic frame for one's own explications. Rejecting these theoretical extremes, dialectic approach is affirmed in the paper, bridging the gap between the extremeness of objectivism and constructivism. Meanings of values, creativity, initiative and cooperation are analysed in the paper from the standpoint of system of education and its axiological component. New views on identity as rational construct of individual's life choices are considered.

The paper also points to objective problems of education for desirable values in Serbia as a society in transition. The main result: initiative, cooperation and creativity are understood as educational aim balancing social and subjective meanings of all values.

Key words: meanings, society, identity, initiative, cooperation, creativity.

Д-р Зоран Аврамович Белград

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНИЦИАТИВЫ, ТВОРЧЕСТВА И СОТРУДНИЧЕСТВА

Резюме

Целью настоящей работы является теоретическое и понятийное исследование инициативы, сотрудничества и творчества с точки зрения целей образования и общественных ценностей. В работе использован критический аналитическо-теоретический метод, который должен обнаружить субъективные и объективные значения пользы инициативы, сотрудничества и творчества. Автор исходит из общественного детерминизма Питирима Сорокина в котором значения занимают важную роль в общественном и культурном развитии, а под значениями подразумеваются ценности, нормы, идеи, интересы и потребности. Настоящая позиция критически относится к конструктивистским понятиям в которых исключительно субъект самостоятельно строит значения. Автор настоящей работы подтверждает что общественные значения «ожидают» любого индивида, но не как принуждение, а как детерминистическая рамка для собственных толкований. Отвергая эти теоретические крайности в работе автор предлагает диалектический подход, который преодолевает крайности объективизма и конструктивизма. В настоящей работе автор анализирует значения ценностей творчество, инициатива, и сотрудничество с точки зрения системы образования и её аксиологических компонентов. Автор рассматривает новые понятия идентитета как рационального конструкта жизненного выбора каждого человека. В работе указано на объективные проблемы образования, на ожидаемые ценности в Сербии, как обществу в процессе транзycji, преобразования. Важнейшим результатом является: инициатива, сотрудничество и творчество представляют образовательную цель, уравнивающую общественные и субъективные значения настоящих ценностей.

Опорные слова: значение, общество, идентитет, инициатива, сотрудничество, творчество

РОДИТЕЉИ КАО СУБЈЕКТИ ОДГОВОРНОСТИ ЗА ШТЕТЕ КОЈУ ПРИЧИНЕ ЊИХОВА МАЛОЛЕТНА ДЕЦА

Апстракт

У грађанском праву важи општи принцип одговорности по коме свако одговара за штету коју проузрокује другоме својом штетном радњом. Овај принцип садржан је у члану 154, став 1, ЗОО. Међутим, од овога правила постоје изузеци, тако да има случајева у којима једно лице може да одговара за штету коју је проузроковало неко друго лице, ако то лице са проузроковачем штете стоји у одређеном правном односу. Најчешће је то однос родитеља и деце. У раду аутор разматра питање одговорности родитеља у односу на узраст своје деце, уз навођење адекватних примера из судске праксе наших и страних судова.

Кључне речи: родитељско право, малолетна деца, одговорност за другог, штета.

Уводна разматрања

Над својом децом, родитељи (отац и мајка) врше родитељско право, и то од рођења детета, ако су у браку. Ако нису у браку, мајка стиче родитељско право у моменту рођења детета, а отац након утврђеног очинства (признањем или у судском поступку). Ово право врше заједно, споразумно и равноправно. Изузетно, родитељско право може вршити само један родитељ у случају ако други родитељ није познат и ако је лишен родитељског права.¹

Родитељско право још може стећи усвојитељ над усвојеником, будући да усвојењем настају односи који постоје између детета и родитеља.

Само правилним васпитањем и адекватним надзором од стране родитеља, могуће је предупредити многе и разноврсне штете које малолетници могу причинити трећим лицима. Те штете су имовинског или неимовинског карактера, а малолетници их могу починити на различит начин: повредом у игри, крађом, употребом моторног возила, употребом хладног и ватреног оружја, паљевином и сл.

¹ О родитељским правима детаљније видети: Небојша Шаркић, Милан Почуча: Родитељска права и дужности у домаћем законодавству, Правни инструктор, Часопис за правну теорију и праксу, бр.29/2012, „Параграф“ доо, Београд, стр. 52-59.

Да би родитељи одговарали за штету коју другом проузрокује њихово дете, потребно је да постоји штетна радња малолетног лица; да је друго лице претрпело штету, као и да између радње малолетног штетника и настанка штете, постоји узрочно-последична веза. У прилог тези, наводимо пример из судске праксе: „из саме чињенице да је малолетник одузео оштећеном возило које се запалило, још не резултира чињеница да је штета настала услед одузимања, ако запаљивање возила није узрочно-последично повезано са радњом одузимања и насталом штетом.²

Малолетником се сматра лице до 18 година живота. До 7 година се обично називају „деца“, од 7 до 14 година „млађи малолетници“, а преко 14 година „старији малолетници.“ Међутим, кад се у члану 165 и у даљим члановима Закона о облигационим односима³ говори о малолетницима у односу на родитеље, Закон не врши овакву категоризацију, Закон их назива „децом“.

Одговорност родитеља за штету коју проузрокују њихова малолетна деца регулисана је одредбом чл. 165 – 169 Закона о облигационим односима. Правни основ одговорности није исти и зависи од тога да ли је малолетни проузроковач штете у старосној доби до 7 година или од 7 година до пунолетства. Малолетник изнад 14 година одговара по општим претпоставкама за штету у ситуацији када је способан за расуђивање.

Према одредби члана 167. ЗОО, за штету коју другом проузрокује малолетно дете док је под надзором старатеља, школе или друге установе, одговара старатељ, школа или друга установа, осим ако докажу да су надзор вршили на начин на који су обавезни или да би штета настала и при брижљивом вршењу надзора. При томе „тужилац треба да докаже да је радњом или пропуштањем туженог претрпео штету, те да постоји узрочно-последична веза између акта туженог (чињења, нечињења, или пропуштања) и настале штете. Тужени доказује да није крив за насталу штету било зато што није уопште предузео или пропустио штетну радњу, било због тога што би штета у сваком случају настала без обзира на његово понашање или што је штету нанело треће лице својим понашањем.“⁴

Одговорност родитеља за штету коју причини дете млађе од седам година

Основом Закона малолетници до навршене седме године живота не одговарају за штету коју проузрокују (деликтно су неспособни), него за њу одговара-

² Пресуда Окружног суда у Београду Гж. 10263/96, преузета из базе ИНГ-ПРО, Београд, 1998, бр.161.

³ Објављен у Сл.листу СФРЈ,бр. 29/78,39/85, 57/89 и Службени лист СРЈ, бр. 31/93. У даљем тексту ЗОО.

⁴ Детаљније о доказивању причињене штете код Љубица Милутиновић, *Терет доказивања у парницама за накнаду штете*, Зборник радова, 13. Традиционално саветовање Удружења за одштетно право, Златибор, 2010. стр.54-65.

ју њихови родитељи, без обзира на своју кривицу за пропуштену дужну пажњу.⁵ Ради се о објективној одговорности родитеља. Дете овог узраста не може бити одговорно за своје противправно понашање. Ово због тога што се сматра да дете до навршене седме године живота, због своје психичне неразвијености, није способно за правилно расуђивање. Овакво дете у правилу није способно да про-суђује значај свог понашања у погледу могућности проузроковања штете као и у погледу њеног значаја, па стога није ни одговорно за накнаду штете.

Код одговорности за штету који причини дете млађе од седам година постоји законска необорива пресумпција да је одговорност за штету на родитељима, а то спречава родитеље да са своје стране доказују да су обавили потребан и пажљив надзор над својим дететом. Према чл. 165. ст. 2. ЗОО, код објективне одговорности за штету, родитељи се могу ослободити одговорности за штету коју причини њихово малолетно дете, према правилима садржаним у члану 177. ЗОО, ако докажу да је конкретна штета настала деловањем више силе, да је настала искључивом радњом штетника или трећег лица – коју родитељи нису могли предвидети или чије последице нису могли избећи или отклонити, те да је, поред њиховог детета, настанку штете придонео и оштећени или неко треће лице (у овом случају родитељи одговарају за онај део штете који не отпада на оштећеног или треће лице). Дакле, сразмерно свом доприносу.

Родитељи неће одговарати за штету коју почини дете млађе од седам година ако је дете под надзором старатеља, школе или друге установе и ако је то лице одговорно за штету, под претпоставкама из чл. 167. ст. 1. ЗОО. Имају се у виду оне ситуације у којима се ради о истинском поверавању детета другом лицу и под условом да та особа одговара по општим правилима одштетног права. Родитељи се, међутим, не могу ослободити одговорности ако би се малолетник налазио под привременим надзором неког другог лица које детету није надзиратељ, ни по закону, ни по одлуци надлежног органа, нити по неком трајнијем уговору, него је само фактички надзиратељ по усменом споразуму са родитељима, онда се има узети да су малолетници под сталним надзором својих родитеља.

Одговорност за штету када је штету починило дете које је навршило седам година

Према одредби члана 165. ст. 4. Закона о облигационим односима родитељи одговарају за штету коју проузрокује другом њихово малолетно дете које је навршило седам година, осим ако докажу да је штета настала без њихове кривице. Одговорност родитеља за штету коју другом лицу проузрокује дете ове доби, заснива се на правилима о субјективној одговорности по основу претпостављене кривице, према којима је правна претпоставка о кривици родитеља оборива. При том: “Родитељи не одговарају за штету ако је штета настала док је дете било поверено другом лицу и ако је то лице одговорно за штету нпр. старатељ, школа

⁵ Видети члан 165. став 1. Закона о облигационим односима

или друга установа, јер је у време извршења деликтне радње био под њиховим надзором. Али, и ови субјекти одговарају по принципу релативне претпоставке о кривици.⁶ То значи да родитељи имају право да доказују да за штету коју је проузроковало њихово дете старије од седам година они нису криви тј. да су са своје стране предузели у односу на дете адекватне мере васпитања и надзора у конкретној ситуацији, као и да понашање детета - штетника није у узрочној вези са настанком штете, већ да је последица неког другог узрока.

Да ли су родитељи над дететом-штетником преузимају адекватне мере васпитања и надзора пре него што је оно штету починило, на који начин су сарађивали са осталим субјектима васпитања⁷ (васпитачи, наставници, тренери и сл) фактичко је питање, а то значи да у парници за накнаду штете, суд мора ценити све околности случаја.

О кривици родитеља, генерално, може се говорити само ако су пропустили сва она настојања и мере које су биле потребне да се дете поучи о правилном понашању према људима о понашању у друштву, на улици, у саобраћају и сл.

Негативно и асоцијално понашање малолетника старијег од седам година, често је присутно и нарочито се испољава за време пубертета. Ако се у тој фази узраста код детета испољи негативно и асоцијално понашање, родитељи треба да посвете повећану пажњу да дете правилно васпитају. У таквом случају, намеће се потреба појачане родитељске будности и надзора над кретањем детета, те се не може узети да су родитељи тада немоћни да правилно васпитавају своју децу. "Атрофија одгоја у друштву које се непрекидно и неповратно мења изазвала је обиље проблема. Све више друштвених изазова, како оних позитивних тако и оних негативних, као природну последицу у тим околностима довели су до бујице одгојних проблема."⁸

Степен потребне контроле и надзора зависи од душевне развијености деце и њиховог искуства, као и средине у којој се деца крећу. Код истог степена душевне развијености и искуства детета, тражи се већи степен пажње и надзирања од стране родитеља када се дете креће у околностима опасним по живот, тако да им дете стално буде „на оку.“ То би био случај када се деца играју различитих и опасних игара (употреба играчака у виду лукова и стрела, праћке и сл) или ако то чине поред саобраћајница.

За постојање одговорности није довољно да су родитељи занемарили надзор и васпитање уопште, већ је довољно да су надзор занемарили у једном смеру, на пример малолетном детету су дозволили да мотоциклом управља без возачке

⁶ Александар Радованов: *Облигационо право*, Правни факултет Универзитета Привредна академија, Нови Сад, 2009. стр.244.

⁷ Детаљније о улози васпитача у сарадњи са породицом, Весна Тодоров, Ивана Кезуновић: *Неке улоге васпитача у сарадњи са породицом*, Педагошка стварност, Нови Сад, бр.2/2012. стр. 309-317. Такође и Стефан Нинковић, *Улога наставника у превенцији насиља у школи*, Педагошка стварност, Нови Сад, бр.1-2-/2011, 83-95.

⁸ Игор Радека: *Одгој личности или развој компетенција*, Педагошка стварност, Нови Сад, бр. 7-8/2011, стр.663.

дозволе или пропустили надзор над конкретним поступцима, посебно ако је дете склоно извесним негативним поступцима као што склоност детета крађи.⁹ При томе треба истаћи да кривица постоји и у случајевима када васпитање детета нису занемарили ако су пропустили да у довољној мери врше надзор над њим. „За одговорност родитеља довољна је и обична непажња и пропуштање надзора над поступцима свог детета, које, иначе, важи за добро васпитано дете, када је таквим поступцима проузрокована штета другом лицу.¹⁰

Према нама доступној судској пракси „Сматра се да су родитељи занемарили потребан надзор над својим малолетним дететом кад су бригу око његовог чувања препустили другом детету у добу од 8 година.“¹¹ „...кад је штета нанета моторним возилом, дакле опасном ствари, родитељи одговарају уколико дете вози њиховом дозволом и сагласношћу.“¹² „Да су они ту дужност занемарили про-изилази из чињенице да је нередовно похађао наставу у школи, да су га управо они из школе исписали, да је дете и раније било склоно ситним крађама. То што га је отац често тукао, није никакво сведочанство о постојању родитељске бригае и строгог надзора, како погрешно сматрају тужени. Због тога је првостепени суд законито одлучио када их је обавезао да тужиоцу накнаде штету.“¹³ „Нарочито пажљив и брижљив родитељ се неће и не сме задовољити само са тим да своје дете упозна са оним саобраћајним прописима које треба да зна за правилну во-жњу бициклом, већ мора да проверава како се његово дете стварно понаша у сао-браћају као бициклиста. Другим речима, није довољно само теоријско упознава-ње детета са саобраћајним прописима, већ је потребно и практично проверавање како се дете придржава тих прописа и, уопште, понаша у вожњи бициклом. Ово тим пре, ако дете вози бицикл на путу где често пролазе моторна возила, као што је случај на месту где се несрећа десила.“¹⁴ „За накнаду штете коју је, гађањем из ваздушне пушке проузроковао тужиљи малолетни син туженог, одговоран је ро-дитељ детета, који о њему није водио довољан надзор, без обзира што му он није набавио ваздушну пушку.“¹⁵

⁹ У прилог наводимо одлуку суда: „Родитељи малолетног детета, узраста преко 7 година, солидарно су одговорни за штету коју њихово малолетно дете причини другом крађом златног накита, јер се у складу са чл. 168.ЗОО поступци малолетног детета имају сматрати као по-следица његовог лошег васпитања, а такво васпитање може се основано приписати у криви-цу његових родитеља, утолико пре што су знали за недозвољено понашање свог васпитно запустеног детета, које су после бекства из прихватиштва, где је било смештено, примили у свој стан.“ Пресуда Врховног суда Србије, Рев.849/84, преузето из Александар Радованов, Петровић Здравко: *Накнада штете*, Зборник судске праксе, Правни факултет за привреду и правосуђе, Нови Сад, 2009, стр.34.

¹⁰ Врховни суд Југославије Рев. 106/67.

¹¹ Врховни суд Хрватске, Гж. 3886/78.

¹² Врховни суд Србије одељ. у Новом Саду, Гж. 1449/68.

¹³ Пресуда Округног суда у Зрењанину, Гж. 172/96 од 21.1.1998.

¹⁴ Врховни суд Србије одељење у Новом Саду Гж. 968/68.

¹⁵ ВСЈ Рев. 3142/62

Да би родитељи одговарали за штету коју проузрокују њихова деца, потребно је да деца живе са њима. Питање одговорности родитеља за штету је једноставније ако дете живи код оба родитељ и они заједнички врше родитељско право над њим. Тада су оба родитеља у могућности да дете правилно васпитавају и врше надзор над њим. Ако родиљи живе заједно са малолетником, њихова одговорност је солидарна.

Међутим, постоје животне ситуације када родитељско право над дететом врши самостално један родитељ. Такав родитељ је у ситуацији да врши васпитање и конкретан надзор над својим малолетним дететом. Питање је да ли постоји одговорности за штету родитеља који не врши родитељско право и код кога се дете не налази. У судској пракси доминира став да овакав родитељ не одговара за штету које другима причини његово малолено дете, али не као правило. Изузетно, и овај родитељ ће имати обавезу накнаде штете у ситуацији када је штетна радња малолетника последица општег занемаривања оба родитеља о детету. Овакав став јасно произилази из ниже наведених судских одлука: „На такву њихову (солидарну) одговорност није од утицаја околност што је после њиховог развода брака њихово заједничко дете, а у овом случају штетник, поверено на негу, чување и васпитање првотуженој као мајци. Јер, и по схватању овог суда, отац малолетног детета је са мајком детета у смислу одредаба члана 165. став 3. и члана 166. Закона о облигационим односима грађанско правно солидарно одговоран за штету коју дете проузрокује за време док је било под надзором мајке, ако се штетни поступци детета могу приписати општем занемаривању дужног надзора и старања родитеља о детету. То је овде управо тако, јер је малолетни штетник склон крађама, а то је, према утврђењу судова, последица занемаривања дужног надзора и старања тужених као родитеља о њему.“¹⁶ Када је разведен брак родитеља, да би суд могао да обавезе оца малолетног детета да солидарно са својим бившом супругом накнади штету оштећеном, потребно је да претходно испита: када је разведен брак родитеља малолетног штетника, да ли је отац уредно одржавао контакте са бившом супругом (мајком заједничког детета) када је у питању стални надзор и васпитање њиховог сина, какав је његов утицај био када је у питању васпитање сина – као и да ли је погрешно васпитање имало утицаја на формирање делинквентне личности детета.

Напред смо изнели ситуацију када само један родитељ врши родитељско право, али постоје и ситуације када брак родитеља егзистира, али један родитељ, по природи посла, ради и живи у иностранству, па родитељско право врши други родитељ. Према неким судским одлукама, родитељ који живи у иностранству није одштетно одговоран.

Може постојати и ситуација када један родитељ због свог стања здравља не може да врши надзор над штетним поступцима свог малолетног детета. Сматрамо да не би био одговоран за накнаду шете трећем лицу онај родитељ коме здравствено стање не дозвољава да контролише и врши надзор над мал. дететом или му није

¹⁶ Врховни суд Србије, Рев. 5637/94 од 21.12.1994, Преузето из публикације, Гордана Станојичић, *Накнада штете кроз судску праксу*, Пословни биро, 2006.

могуће да надзире малолетно дете, али под условом да претходно обавести орган старатељства о свом здравственом стању, како би орган старатељства предузео одговарајуће мере, нпр. смештај у одговарајућу здравствену установу.

Од навршене 7. до 14. године живота, малолетник може бити деликтно одговоран, ако се докаже да је у време проузроковања штете био способан за расуђивање. Терет доказивања да је овај малолетник био способан за расуђивање лежи на ономе ко то тврди. Дакле, постоји оборива претпоставка о његовој способности за расуђивање.

Одговорност за штету детета старијег од четрнаест година

Као што смо напред истакли, дететом се сматра малолетник до навршене 18. године. Код малолетника који је навршио четрнаест година, специфично је то што овај малолетник одговара по општим правилима о одговорности. Ово са мо ако је био способан за расуђивање. Ако се докаже да овакав малолетник није способан за расуђивање, за такву ситуацију важи примена одредбе члана 164. Закона о облигационим односима, који говори о одговорности другог када су у питању душевно болесни и заостали у развоју из члана 159. истог Закона. За штету коју учине малолетници са навршених 14 година живота (а способни су за расуђивање) одговарају родитељи, али само ако су пропустили да дете правилно васпитавају или над њиме врше надзор. Ако су малолетници неспособни за расуђивање – родитељи у сваком случају одговарају за штету. За штету коју почини малолетник са навршених 14. година живота оборива је законска претпоставка о његовој кривици и способности за расуђивање. Терет доказивања, односно обраћања претпоставке о способности за расуђивање, терети оно лице које тврди да је неспособно за расуђивање. „У једној парници малолетник од 17 година проузроковао је штету испаливањем једног пројектила из претходно репетираног пиштоља, као опште опасног средства, на улици где је било више лица, услед чега је проузрокована смрт сада покојног сродника тужилаца. Тужени су отац малолетника и малолетеник. Првотужени отац је у смислу одредбе члана 165. ст. 1. и 4. ЗОО грађанско правно солидарно одговоран за штету коју је друготужени, његов малолетни син у време настанка штете проузроковао тужиоцима, ако се штетни поступци друготуженог могу приписати општем занемаривању дужног надзора и старања које обухвата и приступ ватреном оружју, као и руковање и употребу тог ватреног оружја од сране друготуженог. Битне чињенице којима суд мора да се бави у парници за накнаду штете су: да ли се штета може приписати општем занемаривању и старању од стране туженог родитеља у односу на дете, које је у време настанка штете имало 17 година. Такође и како се ватрено оружје којим је пуцао друготужени нашло испод седишта путничког возила у коме се и он налазио, коме је то оружје припадало, да ли је његов син-друготужени имао приступ ватреном оружју и да зна да истим рукује, и да ли је знао да се то оружје налази

у путничком возилу и, ако јесте, да ли је предузео све што је требало да спречи могућност да његов син дође у посед ватреног оружја.¹⁷

Кад не постоји одговорност родитеља

Према одредби члана 165. ст. 3. ЗОО, родитељи не одговарају за штету ако је штета настала док је дете било поверено другом лицу и ако је то лице одговорно за штету. Ово је ситуација коју има у виду одредба члана 167. став 1. ЗОО. Према овој законској одредби, за штету коју другоме узрокује малолетно дете док је под сталним надзором стараоца, школе или друге установе – одговара старалац, школа, односно друга установа, осим ако докажу да су надзор обављали на начин на који су обавезни или да би штета настала и при брижљивом обављању надзора. И у овом случају оштећени има право да тражи накнаду од родитеља под условом из члана 168. ЗОО - када је штета настала услед лошег васпитања детета, рђавих примера или порочних навика које су му родитељи дали или се иначе штета може приписати у кривицу родитеља - пропустима у васпитању или надзору над дететом, што има утицаја на формирање деликтне личности малолетника. Примера ради, малолетник је агресиван у школи, склон тучама, а родитељи му нису указали да штетност туче и доброг односа према школским другарицама и друговима, склон крађама и сл.

Ево неколико примера из судске праксе када је штетна радња малолетника у узрочној вези са пропустима родитеља:

„Ученик је, пошто се посвађао са другим учеником, извадио нож из школске торбе и убо другог ученика, који је од задобијене повреде умро. Против мал. ученика је обустављен кривични поступак, а иначе се ради о ученику који је био доброг владања и доброг учења. Судови су закључили да су тужени родитељи малолетника и школа солидарно одговорни за настану штету и то родитељи због занемареног васпитања, а тужена школа због пропуштеног надзора над ученицима.¹⁸ „Тужена Управа дејчјих летовалишта и одмаралишта преузимањем мал. тужиоца од родитеља ради летовања на мору, обавезала се да води надзор о његовом понашању као и бригу о његовом здрављу, па је одговорна за штету до које је дошло у току трајања смене у којој се налазио мал. тужилац стар 8 година, услед његовог пада кроз прозор собе и тешког телесног повређивања.“¹⁹

Посебно је интересантна одлука суда којом суд не ослобађа одговорности родитеље детета, које је смештено у васпитно поправни дом: „Сама чињеница што су малолетници преузети у васпитно-поправни дом, не ослобађа њихове родитеље одговорности за штету коју су малолетници починили побегавши из дома, ако су њихове штетне радње последица лошег васпитања од стране родитеља.“²⁰

¹⁷ ВСС, Рев. 1653/01 од 13. 2. 2002.

¹⁸ ВСХ Рев. 2725/87.

¹⁹ Врховни суд Србије, Рев. 301/82.

²⁰ ВСС, Гзз. 107/71.

Из наведених одлука, произилази да постоји солидарна обавеза лица из члана 167. ст. 1. ЗОО и родитеља, иако Закон не садржи изричиту одредбу о солидарној одговорности наведених субјекта. Закључује се да је законодавац хтео солидарно обавезивање ових лица, и да, у одсуству изричите одредбе о солидарној одговорности, када се стекну услови за истовремену одговорност и родитеља и лица које врше надзор над малолетним дететом, сваки од њих одговара за свој удео у штети. Ако се удели не могу утврдити, применом опште норме из члана 206. став 3. ЗОО, могла би се установити њихова солидарна одговорност.

Лице на коме у овом случају лежи дужност надзора има право тражити од родитеља да му накнаде исплаћени износ ако је оно исплатило накнаду оштећенику (чл. 168. ст. 2. ЗОО)

Код оваквих штета, важно је и питање терета доказивања. Терет доказивања да су родитељи одговорни за штету коју је причинило њихово дете старије од седам година, лежи на оштећеном. Он, наиме, мора доказати да је штета настала као последица лошег васпитања малолетника, рђавих примера и порочних навика, које су му родитељи дали, или када се штета иначе може уписати у кривицу родитеља.

Терета доказивања оштећени је ослобођен ако накнаду штете тражи од лица које има дужност надзора над малолетником, јер се ради о одговорности за другог по основу претпостављене кривице. То значи да се лица из чл. 167. ст. 1. ЗОО могу ослободити обавезе на накнаду штете ако докажу да нису могла спречити настанак штете, те да до њих нема кривице за накнаду штете.

Одговорност родитеља се цени према моменту настанка штете, па се и постојање разлога за ослобађање родитеља обавезе на накнаду штете цени према том моменту.

Одговорност по основу правичности

Ово је посебан вид одговорности предвиђен чланом 169. ЗОО. Постоје два случаја ове одговорности.

У првом случају штету је проузроковало лице које за њу није одговорно, лице које због неког разлога није способно за расуђивање или малолетно дете до навршене четрнаесте године живота. Ако се штета не може добити од лица које је дужно да води надзор над њим, Закон одређује да суд може, кад то правичност захтева, а нарочито с обзиром на материјално стање штетника и оштећеног, обавезати штетника да накнади штету у потпуности или делимично (чл. 169. ст. 1. ЗОО). Лице које одговара за штету проузроковану од стране неодговорног лица је лице које је, на основу Закона, или одлуке надлежног органа дужно да води надзор над лицем које је душевно болесно, или је заосталог умног развоја или неспособно за расуђивање, а за малолетна лица то су њихови родитељи, или која друга лица која су дужна да воде надзор над њима на основу уговора (члана, 164, 165. и 167. ЗОО)

Закон налаже да када штету проузрокује неодговорно малолетно лице, а када се накнада штете не може добити од одговорног лица које је по основу одго-

ворности за другог дужно да штету надокнади, да разлози правичности захтевају да ту штету надокнади лице које није одговорно, а штета је причињена и најзад да је то лице у таквој материјалној ситуацији да штету може да надокнади. У оваквом случају правичност налаже, ако су испуњене тражене претпоставке, да оштећени као жртва буде обештећен делимично или у целини од стране неодговорног лица – родитеља који није починио грешке у васпитању малолетног лица до навршене четрнаесте године живота.

У другом случају, који има у виду одредба члана 169. ст. 2. ЗОО, а то је ако је штету проузроковао малолетник способан за расуђивање који није у стању да је накнади, суд може, кад то правичност захтева, а нарочито с обзиром на материјално стање родитеља и оштећеника, обавезати родитеље да накнаде штету, потпуно или делимично, иако за њу нису криви”. И у овом случају правичност се цени као и у претходном случају.

Када ће то налагати разлози правичности фактичко је питање које утврђује суд у сваком конкретном случају, узимајући у обзир материјалну ситуацију штетника, лица које је било дужно да води надзор над њим и оштећеног. Услов ће бити испуњен ако су оштећени и одговорно лице слабог имовног стања, а имовинске прилике самог штетника су такве да исту штету може поднети без озбиљних последица за своју егзистенцију. У другом случају, штету је проузроковао малолетник способан за расуђивање. Ако такав малолетник није у стању да штету надокнади, суд може, ако то правичност захтева, а с обзиром на материјалну ситуацију родитеља и оштећеника, обавезати родитеље да накнаде штету потпуно или делимично иако за њу нису криви. Све ово због разлога правичности.

У случају одговорности родитеља по основу начела правичности, родитељи не одговарају на основу члана 165. ст. 4. ЗОО, где се тражи њихова кривица. „Што се тиче одговорности тужених, као родитеља малолетног В., првостепени суд је основано закључио да за ту одговорност нема основа у одредби члана 165. став 4. Закона о облигационим односима, будући да је доказано да је штета настала без њихове кривице, пошто су родитељску дужност - чување и васпитање детета - вршили врло савесно као и да према утврђеним чињеницама произилази да је малолетник В. од њих скривао праћку којом је тужиоца погодио у око код трећих лица и коју је користио за игру. Међутим, суд је поступио у складу са одредбом члана 169. став 2. Закона о облигационим односима када је из разлога правичности обавезао и тужене родитеље малолетног штетника да тужиоцу накнаде штету, будући да малолетни В. није у стању да из сопствене имовине или својим радом ту штету накнади. При том је суд водио рачуна и о материјалном стању тужених као родитеља и оштећеног, како то и захтева наведени законски пропис.”²¹

За одговорност родитеља да по основу правичности накнаде штету коју је проузроковало њихово малолетно дете способно за расуђивање, поред других околности које упућују на правичност таквог захтева оштећеника, увек је одлучно и материјално стање родитеља и оштећеника. Материјално стање малолетног

²¹ Пресуда Окружног суда у Зрењанину, Гж.1402/96 од 20.5.1998.

штетника и његови услови да сам накнади штету отклањају одговорност родитеља само ако је у стању да штету накнади у разумном року.

За штету коју проузрокује лице које услед душевне болести или заосталог умног развоја или којих других разлога није способно за расуђивање, одговара онај који је на основу закона или одлуке надлежног органа, или уговора, дужан да води надзор над тим лицем. „Према утврђеном чињеничном стању тужена Ружица је грубом непажњом изазвала пожар у штали тужених који се врло брзо проширио на суседно домаћинство које је власништво тужиле. У пожару је у потпуности изгорела кровна конструкција помоћног економског објекта тужиле са пољопривредним инвентаром, огревним и грађевинским дрветом и ускладиштенем сточном храном. Против тужене Ружице је вођен кривични поступак, али је она ослобођена од оптужбе због неурачунљивости као последице заосталог душевног развоја. Њена мајка, тужена Иконија, није била Ружичин старалац нити је била у обавези да над њом врши надзор. За њену неурачунљивост и застао душевни развој, она је сазнала у току кривичног поступка, после обављеног медицинског вештачења.

На тако утврђено чињенично стање, правилно је примењено материјално право када је тужбени захтев у односу на тужену Иконију правоснажно одбијен. Наиме, у конкретном случају, нису се стекли услови за њену грађанско - правну одговорност за насталу штету (одговорност за другог) у смислу чл. 164. ст. 1. ЗОО-а јер она није била дужна да води надзор над својом **пунолетном ћерком**, туженом Ружицом, ни по основу закона, одлуке надлежног органа (Центра за социјални рад) или уговора. У односу на њу, нема услова ни за примену правила о одговорности по основу правичности у смислу чл. 169. ст. 1. ЗОО јер тужена Иконија није непосредни штетник што је услов за ову врсту одговорности.”²²

Солидарна одговорност родитеља и деце

Према одредби члана 166. Закона о облигационим односима ако поред родитеља одговара за штету и дете, њихова је одговорност солидарна.

Ако се ради о малолетнику од навршене седме до навршене 14 године живота, иначе способном за расуђивање, његова одговорност стоји уз одговорност родитеља. Малолетник може бити и деликтно неодговоран, услед тога што ни је способан за расуђивање, те у том родитељи одговарају искључиво. У готово истој ситуацији ће се наћи малолетник са навршених 14 година, који одговара према општим правилима о одговорности за штету (чл. 160. ст. 3 ЗОО), но поред његове одговорности стајаће и одговорност родитеља за штету коју он проузрокује другом (осим ако докажу да је штета настала без њихове кривице, па је стога њихова одговорност солидарна). Међутим, како малолетник са навршених 14 година може бити и неодговоран према општим правилима о одговорности за штету (душевно болестан, заосталог умног развоја или из каквих других разлога

²² Врховни суд Србије, Рев. 593/99 од 25.11.1999. године.

није способан за расуђивање (чл. 160. ст. 3. у вези чл. 164. ст. 1. ЗОО)), а имајући у виду што је речено о одговорности родитеља за штету коју другом проузрокује њихово малолетно дете које је навршило седам година живота, њихова одговорност била би искључива (осим ако докажу да је штета настала без њихове кривице, када уопште нема одговорности). Према томе, ако поред родитеља за штету треба да одговара и дете, њихова одговорност је солидарна.

До одговорности родитеља и малолетника може доћи једино ако је одговорно дете навршило седам година живота, и то по принципу обориве претпостављене кривице. У вези с тим, солидарно са родитељима били би одговорни само они малолетници који су старији од седам година до навршене четрнаесте године живота, ако се докаже да је штету проузроковао малолетник способан за расуђивање, као и малолетник са навршених 14 година живота.

У односима, међутим, између одговорних лица, тј. родитеља и малолетника, важи поглавље ЗОО које говори о одговорности више лица за исту штету из члана 206. до 208, те, према томе, и право на регрес, које је у зависности од међусобних кривица, а у немогућности да се утврди удео дужника, на сваког пада један део, осим ако правичност захтева да се у конкретном случају другачије одлучи. Према судској пракси: Родитељ одговара за штету коју проузрокује другом његово малолетно дете које је навршило седам година уколико је штетна радња у узрочној вези са пропуштањем дужног васпитања од стране родитеља. Ево неколико примера из судске праксе наших судова: „Тужени Предраг је у одговору на тужбу на рочишту за главну расправу признао да је и његов мал. син каменицама погодио предњи ветробран на тужиочевом возилу, али заједно са мал. С.З, па би и независно од утврђења првостепеног суда, које је иначе правилно, и онако како је то изнео тужени Предраг стајала одговорност тужених за накнаду штете. Првостепени суд је правилно применио материјално право када је одлучио да тужени мал. С. као штетник и тужени Предраг као његов родитељ солидарно накнаде штету тужиоцу која је наведеном приликом настала, јер је малолетни С. у време настанка штете стар 10 година, био способан за расуђивање пошто је знао да, потежући се на мал. С. З, може том приликом нанети материјалну штету другоме, а како је понашање мал. С. у узрочној вези са пропуштањем дужног васпитања од стране Предрага као родитеља, то је правилно примењено материјално право и то одредби чл. 160. ст. 2., 165. ст. 4. и 166. ЗОО одговорност тужених за накнаду штете солидарна.“²³ „Према сагласном утврђењу судова, малолетни син тужених, иначе старији од седам година и склон крађама, а након развода њиховог брака поверен на негу, чување и васпитање првотуженој као мајци, у ноћи између 29. и 30. јануара 1992. године из тужиљине куће је украо спорне тужиљине ствари ближе описане у изреци првостепене пресуде. При таквим околностима судови су законито поступили када су на напред изложени начин уважили тужбени захтев тужиљине тужбе. Тужени су на основу одредаба члана 165. став 3. и члана 166. Закона о облигационим односима, грађанско правно солидарно одговорни за спорну штету коју је тужиљи крађом спорних ствари учинио њихов малолетни

²³ Окружни суд у Ваљеву, Гж. 869/04 од 29. 7. 2004.

син старији од седам година, па су на основу одредаба члана 185. став 1. истог Закона дужни да тужилји предају украдене ствари. На такву њихову (солидарну) одговорност није од утицаја околност што је после њиховог развода брака њихово заједничко дете, а у овом случају штетник, поверено на негу, чување и васпитање првотуженој као мајци. Јер и по схватању овог суда, отац малолетног детета је са мајком детета у смислу одредаба члана 165. став 3. и члана 166. Закона о облигационим односима грађанско правно солидарно одговоран за штету коју дете проузрокује за време док је било под надзором мајке, ако се штетни поступци детета могу приписати општем занемаривању дужног надзора и старања родитеља о детету. То је овде управо тако, јер је малолетни штетник склон крађама, а то је према утврђењу судова последица занемаривања дужног надзора и старања тужених као родитеља о њему²⁴

Солидарна одговорност више родитеља

Постоје ситуације када више малолетника проузрокује штету, тада, уколико постоји одговорност родитеља малолетних починилаца, њихова одговорност је солидарна. „Чињеница да су малолетници извршили кривично дело одузимања моторног возила представља основ за солидарну одговорност тужених родитеља. При томе је без значаја чињеница који од малолетника је својом радњом оштетио возило, јер они заједнички сnose ризик за све штетне последице које су проистекле у вези са бесправним одузимањем возила. У једном судском случају је установљено да: „ови тужени су у критично време умишљајно лишили живота именованог возача такси возила, тада старог 48 година. У време извршења кривичног дела и настанка штетног догађаја, оба тужена су били малолетни. Тужиоци су супруга убијеног и његове кћерке, а тужени су и родитељи извршиоца овог кривичног дела са којима су живели у породичној заједници. Усвајајући тужбени захтев, ниже-степени судови су правилно применили одредбе материјалног права. Чланом 165. став 4. Закона о облигационим односима предвиђена је и одговорност родитеља за штету коју причине њихова малолетна деца, а основ њихове одговорности је пропуст у васпитању и надзору над децом. Сигурно је да такав пропуст постоји ако дете изврши кривично дело разбојништва. С обзиром да за штету - сагласно члану 160. став 3. Закона о облигационим односима - одговара и дете, одговорност родитеља и деце је солидарна, како је то предвиђено чланом 166. истог Закона.”²⁵

Закључак

Одговорност родитеља за штету коју причине њихова малолетна деца у потпуности је законски уређена. Закон о облигационим односима нормирао је и овај вид одговорности за штету као одговорност за другога. Одговорност роди-

²⁴ Врховни суд Србије, Рев. 5637/94 од 21.12.1994.

²⁵ Из Пресуде Врховног суда Србије, Рев. 1869/07 од 24.10.2007.

теља може бити заједничка, појединачна и солидарна са децом и другим родитељима, у зависности од сваког конкретног случаја и чињенице ко од родитеља врши родитељско право и на који начин. Родитељи могу одговарати за штету које је починило њихово малолетно дете и по основу принципа правичности, с тим да у овом случају одговорност родитеља није потребно утврђивати. Обим одговорности зависи од узраста детета, с тим да одлуку о томе да ли постоји одговорност родитеља за штету коју је причинило трећем лицу њихово малолетно дете и колики је њезин обим доноси надлежан парнични суд, основном тужбеног захтева оштећеног.

Литература

- Благојевић Бранислав и Врлета Круљ, (1980) *Коментар Закона о облигационим односима*, Београд „Савремена администрација“, I књига.
- Ћосић Радослав, Томислав Крсмановић, (2003) *Закон о облигационим односима са актуелном судском праксом регистром појмова*, Београд, Пословни биро доо.
- Драшкић Марија, (1988) *Одговорност за другог*, Београд, Правни живот, први том.
- Шемић Милан, (1981) *Проузроковање штете по закону о облигационим односима*, Нови Сад, Гласник АКВ, бр.8. 18-29.
- Милутиновић Љубица, (2010) *Терет доказивања у парницама за накнаду штете*, Зборник радова, Златибор, 13. Традиционално саветовање Удружења за одштетно право, 54-65.
- Нинковић Стефан, (2012) *Улога наставника у превенцији насиља у школи*, Нови Сад, Педагошка стварност, (LVIII) бр.1-2, 83-95.
- Станишић Вукашин, (1997) *Одговорност родитеља за штету коју проузрокују њихова малолетна деца*, Београд, Избор судске праксе бр. 7-8, 22-31.
- Радека Игор, (2011) *Одгој личности или развој компетенција*, Нови Сад, Педагошка стварност (LVII) бр. 7-8, 655-667
- Радованов Александар, (2009) *Облигационо право*, Нови Сад, Правни факултет Универзитета Привредна академија.
- Радованов Александар, Петровић Здравко, (2009) *Накнада штете*, Зборник судске праксе, Нови Сад, Правни факултет за привреду и правосуђе.
- Станишић Слободан, (2012) *Објективна одговорност за штету*, Бања Лука.
- Небојша Шаркић, Милан Почуча, (2012) *Родитељска права и дужности у домаћем законодавству*, Правни инструктор, Часопис за правну теорију и праксу, бр.29, „Параграф“ доо., 52-59.
- Тодоров Весна, Ивана Кезуновић, (2012) *Неке улоге васпитача у сарадњи са породицом*, Педагошка стварност, (LVIII) бр.2, 309-317.

Sara Počuća, MA
Belgrade

PARENTS AS SUBJECTS OF RESPONSIBILITY FOR THE DAMAGE
MADE BY THEIR UNDERAGE CHILDREN

Abstract

There is a general principle of responsibility in civil law according to which everybody is responsible for the damage made to another person by taking a harmful action. The principle is included in the article 154, paragraph 1 of the Law on Obligatory Relations. However, there are exceptions to the rule, so that there are cases in which one person can be responsible for the damage made by another person, if the person is in certain legal relation to the person who has made the damage. The author considers the issue of responsibility of parents in regard to the age of their children, stating adequate examples from the practice of law in the courts in Serbia and abroad.

Key words: parental right, juvenile children, responsibility for others, damage.

Сара Почуча, мастер юрист Белград

РОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СЛУЧАЕ УБЫТКА
НАНЕСЁННОГО ИХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ДЕТЬМИ

Резюме

В гражданском праве действителен общий принцип ответственности согласно которому каждый человек несёт ответственность за убыток нанесённый другому своим вредным действием. Настоящий принцип находится в 154-ом члене Статья I Закона об облигационных отношениях. Но, из этого правила существуют исключения, такие как случаи в которых одно лицо может нести ответственность за убыток, ущерб нанесённый другим лицом, если это лицо с причинителем убытка находится в определённом правовом отношении. Чаще всего это отношение родителей и детей. В настоящей работе автор рассматривает вопрос ответственности родителей в зависимости от возраста детей и приводит соответствующие примеры из судебной практики наших и зарубежных судов.

Опорные слова: родительское право, несовершеннолетние дети, ответственность за другого, убыток/ущерб

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Проф. др Светлана Костовић,
проф. др Милка Ољача,
МА Тамара Боровица
Универзитета у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 371.11:005
Прегледни чланак
Примљен: 28. VI 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 3, p. 423–435.

ПЕДАГОГ И МЕНАЏМЕНТ ПРОМЕНА У ШКОЛИ¹

Резиме

Школа као отворени социјално-организациони систем непрестано комуницира са окружењем, које чини култура, политика, законодавство, технологија, наука и тд., а сви ови фактори, као и унутрашња организација школе, могу бити извори промена у школи. Менаџмент промена у школи, у савременим условима представља најважнију стратегију професионалног развоја и остваривања квалитета на свим нивоима образовног система. Циљ овог рада је да укаже на кључна питања од којих сваки педагог у школи мора да пође када се сретне са потребом креирања концепта и реалне стратегије увођења промене: Како конципирати валидан модел ефикасног менаџмента промена у школи, Како деловати проактивно у односу на промене, и у односу на унутрашње и спољашње баријере и тешкоће, и Како практично, корак по корак, уводити промене? Ауторке рада сматрају да је најважнији принцип промена да се оне више односе на људе, а мање на садржаје. Промене мењају људе, али људи мењају промене, те су успешне промене резултат успешног менаџмента, а успешан менаџмент се своди на успешно управљање променама. Педагог који жели да ефикасно уведе промене, мора прво да покрене читав колектив ка идентификацији потреба за променама, а затим и притисака и отпора који ће се јавити у односу на промене, да планира стратегију увођења промена, садржај промена и процес њихове имплементације у рад сваког члана колектива, што је у раду детаљно анализирано. У закључку ауторке истичу да је развијањем свести, знања и компетенција запослених за активан приступ променама, могуће од школе креирати организацију која учи, као најоптималнији приступ развоју и остваривању квалитета у васпитању и образовању.

Кључне речи: педагог, школа, промена, менаџмент промена.

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta "KVALITET OBRAZOVNOG SISTEMA SRBIJE U EVROPSKOJ PERSPEKTIVI (KOSSEP)" (br. 179010), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Управљање променама је кључна вештина у 21. веку, а прихватање промена је кључна вештина опстанка и развоја. Због тога је важно да сваки педагог поседује вештине увођења промена, вођења промена и опстанка уз промене. Његов кључни задатак је да дође до одговора, како да промене уведе у школу на глобалном нивоу. Менаџмент и промене су готово синонимни или компатибилни процеси. Немогуће је разумети нечије путовање, како се промена може метафорички и мисаоно представити, без претходног одређивања сврхе путовања, руте којом желимо да идемо и циља на који желимо да стигнемо. Менаџмент промена је процес који представља и обухвата сва сложена питања везана за једно такво путовање. Он подразумева планирање, организационе, стратегијске, тактичке и евалуативне активности, да би се такво путовање остварило. Циљ овог рада је да укаже на одређена питања од којих педагог у школи мора да пође кад се сусретне са потребом креирања концепта и реалне стратегије увођења промене. Како се он може боље носити са једним таквим путовањем које ће он водити, а у коме ће учествовати запослени у његовој организацији, дакле, како ће остварити три ствари: *Како ће конципирати валидан модел ефикасног менаџмента промена у школи, Како ће деловати проактивно у односу на промене, и у односу на унутрашње и спољашње баријере и тешкоће, и Како ће практично, корак по корак, уводити промене?*

Оно што је важно да сваки педагог разуме, је да се процес управљања променама не заснива на примени одређених рецепата, већ да је то комплексан, динамичан и изазован процес, коме он/она мора стручно и креативно да приступи. У највећем броју истраживања се истиче потреба да се започне развојем јасне и заједничке визије, за коју се даље вежу имплементационе стратегије које ће омогућити жељене резултате. Дизајнирање, евалуација и успешно управљање променама у великој мери зависе од менаџмента школе, али и од стручне службе, пре свега педагога, који мора да обезбеди дизајнирање промена у организацији на такав начин, којим се фацилитира процес промена на прогресиван начин.

Друкер истиче: „Најзначајније је то да стратегија успеха захтева информације о догађајима и условима изван институције...Само са тим информацијама може се припремити организација...за нове промене и изазове у свету економије и садржаја самог знања“ (Drucker, 2000:20-24).

Шта изазива промене? Које факторе треба разматрати да би се дошло до одговора како у школи доћи из постојећег А стања у жељено Б стање? Можемо ли већ на први поглед наћи везе између школе и спољашњих фактора као што су: промене у образовној технологији; промене у очекивањима од ученика, наставног кадра школе; промене у односима између школа – конкуренција; промене у законодавству просвете; промене у комуникационим медијима; промене у систему друштвених вредности; промене у броју ученика (превише, премало); демографске промене...

Дакле, процес промена у школи може се посматрати као одговор или реакција на ове спољашње и наметнуте захтеве. Процес промена захтева активности

различитих учесника-носиоца промена и на различитим нивоима; углавном се говори о четири нивоа активности:

- Активности везане за идентификацију потреба, и припрема за промене формулисањем потреба за променама више у виду могућности, а не у виду претње (спољашње, унутрашње) или кризе.
- Активности везане за креирање нове визије, пројектовање будућности школе и артикулисање визије, и ефикасно комуницирање визије запосленима, ефикасно аргументовање, објашњавање, у односу на правац развоја и трансформације школе.
- Активности везане за укључивање и оспособљавање наставног кадра да оствари промене, њихово придобијање, преобраћање, оснаживање, мобилизација прихватања визије и проналажења најефикаснијих стратегија подмиривања потреба које изазивају промене, и најефикаснијег остваривања нових захтева везаних за визију.
- Активности везане за одржавање промене, идентификовање и откривање путева да се промена одржи и опстане утицајем на промене у ставовима, вредностима, понашању и усмереност да наставни кадар избегне враћање на традиционалне или претходне карактеристике школске организације и активности у њој.

Дакле, промене у школи не морају бити проблем уколико имамо компетентног педагога који ће проактивно деловати и водити их кроз све ове нивое. Оно што је важно према Бурнесу (2004), промене су увек присутни процеси и остварују се у оквиру промена карактеристика организације, операционалних промена у организацији и промена везаних за стратегијски ниво. Педагог очигледно не може остварити промене на једном организационом нивоу уколико нису повезане са променама на стратегијском нивоу, дакле, директор и педагог морају радити заједно.

Менаџмент промена у школи, у савременим условима представља најважнију стратегију професионалног развоја и остваривања квалитета на свим нивоима образовног система (Костовић, 2005). Уколико педагог жели да ефикасно уведе промене, он мора да покрене цео колектив ка идентификацији, прво, потреба за променама, а затим и, притисака и отпора који ће се јавити у односу на промене, да планира стратегију увођења промена, садржај промена и процеса имплементације промена у сопствени рад сваког члана колектива. Ту се ради о макроконтексту промена и о микрофакторима (институционалним и персоналним који су везани за промене).

Дефинишући промене у образовању, Морисон (1998) истиче: промена представља динамичан и континуирани процес развоја и раста који подразумева и претпоставља реорганизацију у одговору на „дефинисане потребе“ или исказане или постојеће потребе. То је процес трансформације, процес преласка из једног стања у друго, инициран или интерним факторима или спољним силама, обухватајући индивидуе, групе или институције, водећи ка реструктуирању постојећих вредности, постојеће праксе и постојећих исхода. Промену можемо

посматрати као динамичан и континуирани процес развоја и раста који укључује реорганизацију, као одговор на потребе. То је процес трансформације, прелаз из једног стања у друго, на иницијативу унутрашњих или спољашњих фактора, укључујући појединце, групе или институције, доводећи до преиспитивања и реорганизације постојећих вредности, поступака и исхода“ (Morrison, 1998:13).

Промене треба уводити на основу истраживања и анализе потреба, како би се обезбедило повезивање процеса планирања са променама. Овде се питање потреба може одредити у виду разлика између постојећег и жељеног стања, у виду жеља, дефицита, намера, потреба, што даље води утврђивању приоритета, броја људи који ће бити захваћени променама, последицама промена, ресурсима да се подмире те потребе, и приступима операционализације потреба. Све ово води ка закључку да се промене у школи могу планирати, секвенционисати и операционализовати.

Карактеристике процеса промена биле су предмет бројних истраживања у којима се истиче:

1. Да су то структурални, систематични и систем-обухватни процеси (Cuban, 1990) и да се може говорити о структуралним променама првог реда и структуралним променама другог реда. Структурална карактеристика промена подразумева да ће се промене у једном делу организације манифестовати на све остале делове организације.
2. Да је то динамични процес, захтева време, не јавља се у виду догађаја, има одређене фазе.
3. Да је промена нелинеарна (Carnall, 1995), имајући у виду теорије хаоса и комплексности.
4. Да је то мултидимензионалан феномен (обухвата субјекте и функције, организацију и администрацију, структуру, знање, вештине, понашање, вредности, улоге и односе, курикулум и циљеве, садржај, организацију, педагогију, ресурсе, евалуацију).
5. Обухвата различите перспективе (Хопкинс и сарадници, 1994), а самим тим и отпоре и конфликте (на конфликте треба гледати као на могућности, а не као на тешкоће).
6. Захтева инвестирање у структуру, институцију, запослене, технологију, и у психолошку подршку.
7. Захтева укључивање запослених, доноси анксиозност, несигурности, уз истовремене потребе развоја нових способности и компетенција.
8. Истовремено се односи и на појединца и на организацију у целини.
9. Боље је имати концепцију у целини, а кренути са малим активностима, идентификујући „полуге промена“ (Senge, 1990).
10. Иновативни процеси су креативни и захтевају способности идентификовања и решавања проблема.
11. Ефикасне промене интегришу стратегије од горе на доле и од доле на горе.

Најважнији принцип промена је да се оне више односе на људе, а мање на садржаје. Промене мењају људе, али људи мењају промене. Успешне промене су резултат успешног менаџмента, а успешан менаџмент се своди на успешно управљање променама.

Природа промена и делатност педагога на увођењу промена у школу

Успешност уношења промена у организацију која учи, поред успешног менаџмента зависи и од специфичног садржаја промена и њених карактеристика, нпр:

1. Од њене центрираности (колико ће промена захватити и утицати на кључне оквири и норме образовне институције);
2. Од сложености (колико група у оквиру образовне организације ће бити погођено променама, тешкоћама или колико група ће бити укључено у њену имплементацију);
3. Од природе и величине примене (нивоа тешкоћа које ће захтевати иновације од индивидуа);
4. Од складности, конгруентности и компатибилности промене (нивоа усклађености између постојеће организационе праксе, вредности и иновација које доноси промена);
5. Од видљивости промене (колико ће остали и јавност бити упознати са променом);
6. Од комуницирања промене (колико ће промена бити комуницирана);
7. Од јасности промене, јасности сврхе промене;
8. Од реверзибилности промене;
9. Од лакоће решења којим је промена везана за проблем;
10. Од висине добити коју ће промена донети организацији и појединцима;
11. Од доприноса визији који промена доноси у организацији;
12. Од специфичности и конкретности предлога промене.

Успешност увођења промене ће бити загарантована уколико је она: конгруентна са постојећом праксом у школи, уколико се схвати јасно, уколико се види као унапређивање постојеће праксе, уколико је везана за даљи развој институције. Са друге стране, неуспех у увођењу промена ће доћи уколико је она сложена, запослени је не разумеју, уколико захтева исувише ресурса, уколико је нејасна, непроверена, уколико су несигурне добити у односу на постојећу праксу, уколико је супротна постојећим вредностима, уверењима и ставовима запослених у организацији и уколико се уноси без укључености запослених у тај процес.

Увођење промена је сложен и захтеван процес који подразумева да педагог активира цео колектив у тражењу одговора на питања: где смо, куда желимо, како ћемо почети, како напредујемо, шта смо радили (Столл и Финк, 1996). Развијањем свести, знања и компетенција запослених за активни приступ променама, могуће је од школе креирати организацију која учи (P. Senge- Learning Organization), као најоптималнији приступ развоју и остваривању квалитета у васпитању

и образовању. Тај процес подразумева развој ставова и спремности запослених да се вољно суоче са променама и да их примене (Paton, McCalman, 2000). Промене се уводе у неколико фаза: подстицај запослених на промене, остваривање промене, институционализација промене (Fullan, 2001a). Увођење промена почиње постављањем питања:

Фаза 1. Шта се овде догађа? У чему је проблем или изазов? Какве претпоставке треба обезбедити да би се проблем решио?

Фаза 2. Пројектовати жељене исходе. Анализирати могућности: реалне, флексибилне, компатибилне, са назначеним временским оквирима: браинсторминг, избор најбоље стратегије, формулисање плана.

Фаза 3. Обезбедити слагање и прихватање оних на које се односи промена.

Фаза 4. Антиципирати могуће тешкоће и отпоре променама.

Фаза 5. Развити заједничку визију у организацији.

Фаза 6. Константно праћење процеса остваривања плана промена.

Отпори су очекиване реакције на промене. У процесу савладавања отпора потребно је пре свега уочити његове појавне облике, потражити узроке, упознати изворе, облике и значај отпора. Отпори могу бити субјективни, повезани са интересима појединаца или, пак, групни, отпори запослених у организацији. Отпор сарадника може бити активан, пасиван, вербалан или невербалан (Доплер, 1994). Уколико запослени у школи учествују у процесу планирања и имплементације промена, истраживања су показала да ће они показати мањи отпор променама од оних код којих менаџмент намеће промене. Такође, према Истерби-Смиту (Еастербу-Смитх, 2003), лидери треба да омогуће свима који имају супротно виђење да га изразе, као и да предложи одређена решења и модификације промене. Радећи тако, значајно ће се смањити отпор променама (Lewis, 2011). Да би се одређена промена имплементирала, мора се обезбедити јединствено деловање компатибилних улога носилаца овог процеса. Према Фулану (2001: 80), ту се мисли на улоге:

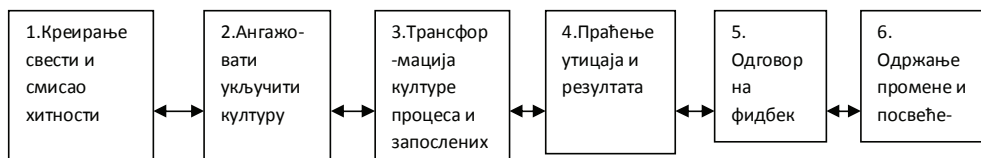
1. Локалне заједнице и школског одбора, који могу, укључивањем у њено планирање, у активности имплементације, кооперативног рада и у праћење и евалуацију, да допринесу да, уместо конфликта, апатије и проблема у процесу прихватања промене, дође до подстицаја, стварања услова, уважавања напора, и до јавног признања школи и појединцима.
2. Директор школе је следећи фактор, јер, према Фулану, „пројекти који немају активну подршку директора најчешће су осуђени на пропаст“ (Fullan 2001:80). Дакле, улога директора је да легитимише захтеве за променама, да учествује у свакој фази од планирања до евалуације промена, да обезбеди подршку и надзор у процесу имплементације, и, на крају, да легитимно обезбеди оргнизацијске услове.
3. Улога педагога је такође значајна, *јер промена укључује увек процес учења* нових компетенција, новог понашања, нових ставова, нових вештина и нове праксе у целини. Као педагошки лидер школе, он мора планирати, организовати, имплементирати и пратити образовни процес учења и раз-

воја наставникових и директорових компетенција за промене. По развоју компетенција, он мора да омогући њихову примену у реалном мењању школе и унапређивању квалитета рада у њој.

4. Улога наставника - они су носиоци креирања, планирања, имплементације и евалуирања промена у васпитно-образовном раду у школи. Код наставника треба освестити потребу за променама, обезбедити им знања о суштинским карактеристикама овог феномена, о томе шта и како их очекује у процесу увођења промене, као и о исходима који ће резултирати променом.

Отпори променама се јављају истовремено са настојањем да се оне унесу и педагог мора бити унапред упознат са могућим отпорима, карактеристикама тих отпора и стратегијама њиховог уклањања, мора имати развијене вештине и компетенције отклањања неминовних отпора, и стратегије развоја спремности запослених на улажење у процес промена. Према истраживањима Еверарда са сарадницима (Everard, Morris, 1990:6), најтипичнији и најчешћи отпори се могу сврстати у неколико категорија: Немам времена: имплементација промене тражи много времена; Ризик: непредвиђени проблеми, неспремност и указивање на предности одустајања од промене; Ограничена визија: педагог, заједно са директором школе, мора имати прецизну формулацију визије, коју треба да схвате и прихвате запослени, а из ње ће произићи и оправданост појединачних, парцијалних промена; Проблеми реорганизације: статуса, ауторитета; овакве промене запослени виде као несигурност и претњу свом тренутном статусу; они сву пажњу усмеравају на претње свом статусу, а не на могућност превазилажења проблема; Недостатак новца: готово свака промена захтева одређена финансијска средства; довољно је да неко укаже на ту димензију, па да се развије снажно колебање и неспремност на промене.

Промене подразумевају реинжењеринг процеса рада и трансформацију ставова и понашања запослених. Ставови и понашање све више карактерише губљење поверења, јачање неслагања и сл. Зато Патон и Мек Калман (Paton, McCalman2000), у књизи “Менаџмент промена”, говоре о моделу од шест фаза. Промене изазивају, код оних који у њима учествују, емоционална искуства бола, конфузије, несигурности, осећања кривице, али исто тако узбуђења и одушевљења оних који ће имати користи од њих (према Cowan S. L., 2005).



Графикон бр. 1- Фазе промена

Фаза 1. Креирати свест и смисао хитности. Саопштити конзистентне информације о потреби промене везане за одређено време. Упознати их са јасном визијом организације у будућности. Упознати запослене са специфичним стратегијама везаним за промену. Објаснити финансијску ситуацију и финансијски план.

Фаза 2. Укључити културу. Програм промене разрађивати на састанцима, интегрисати чланове, формирати фокус групе, потпуно ангажовати све запослене на активностима везаним за промене.

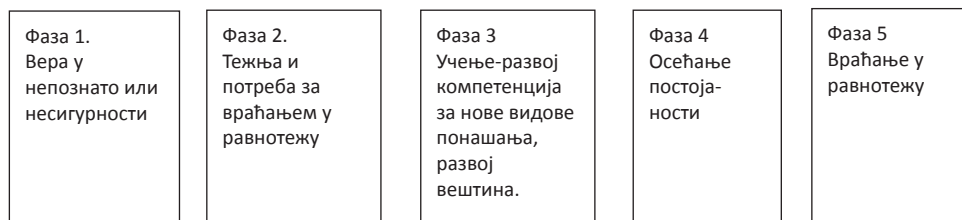
Фаза 3. Трансформација културе, процеса и људи. Примена специфичних активности као што је тренинг, менторство, саветовање, редизајнирати систем компетенција, реструктурирати улоге појединаца.

Фаза 4. Праћење, процеса и резултата промене. Обезбедити податке који се могу анализирати а који представљају индикаторе адаптације запослених на промену, утицај промене, и ниво напредовања у процесу модификације рада.

Фаза 5. Одговор и фидбек о одговарајућем прилагођавању промени и тактици промене.

Фаза 6. Одрживост промене и посвећеност новој ситуацији. Овде спадају награде, тренинзи који ће допринети учвршћивању нове организационе културе. Мора се обезбедити конзистентност физичке структуре организације са потребама нове културе.

Графички приказ процеса АДАПТАЦИЈЕ И ПРИХВАТАЊА ПРОМЕНЕ У ОРГАНИЗАЦИЈИ



Графикон бр. 2 - Адаптација и прихватање промена у организацији

- Вера у непознато. Чињеница је да људи воле сигурност и теже да задрже постојеће стање у раду. Покретање промена и мењање њиховог односа према променама, од одбијања до прихватања и потпуног интегрисања тј. настојања да одрже нове моделе понашања, зависиће од брзине стимулуса којима се уводи промена. Као што је то показано на графикону, неопходно је обезбедити да запослени почну имати поверење, да почну веровати у оно што је непознато и несигурно. То непознато и несигурно могу бити: нове радне процедуре, нове одговорности, нови односи, нова пракса, и сл. Људи у оваквим ситуацијама могу да се „паралишу“. Да би се избегла таква њихова реакција, неопходно им је обезбедити довољно

информација и укључити их од почетка у процес уношења промене. Информације и укљученост развиће код њих доживљај овладаности ситуацијом. Они желе да се већ у првој фази размотре њихове идеје, да их информишу о догађајима и активностима које ће уследити и о одлукама које ће се односити на њих. Умањивање страха може се обезбедити континуираним упознавањем запослених о стању везаном за промену, формирањем радних и фокус група уз ротацију чланова тих група и периодичним истраживањем спремности на промене и карактеристика организационе климе.

- Друга фаза може такође потрајати дуго и бити тешка. Запослени могу разумети промену и учествовати до неког степена у њој, али запослени још имају потребе да одустану, траже шансу да се спасу, још увек су паралисани и неспремни на промену. У овој фази, педагог треба да обезбеди што већу подршку и фацилитацију ка промени. У овој фази, он може развијати код запослених вештине одржања: технике ублажавања стреса, конфронтације страху, развој способности одлучивања и емоционалне подршке. У овој фази се могу организовати радионице, саветовања, видео-презентације, и систематски развој вештина путем тренинга.
- Трећа фаза је прихватање промене и успостављање равнотеже. Оно што је неопходно знати је да промене имају двоструке димензије: оне захтевају увек трансформацију људи и трансформацију делатности.

У савременој литератури о менаџменту промена посебно место заузима и концепција системског приступа увођења промена који заступају Патон и Мек Калман (2008).

Компетенције педагога за увођење промена

Истражујући компетенције менаџера везане за успешну имплементацију промена Хиггс 2005, Кухл и сарад. 2006, Врен и Дулевицз 2005. долазе до три категорије компетенција: менаџери морају имати способности организације и сарадње у виду тимског рада, успостављања и одржања поверења, способности организовања партиципативног планирања и на крају способности праћења, евалуације и контроле система у који уводе промене. Улога комуникативних способности педагога је у свим процесима од пресудног значаја (Кнежевић- Флорић, 2008). Да би био сигуран да су га наставници чули, разумели и прихватили, педагог мора да има развијене комуникационе компетенције. Обезбеђивање успешне комуникације у процесу промене је од есенцијалног значаја (Graetz, Smith, 2005). Према њима, постоје утврђена одређена правила која ће помоћи да се комуникација у току промене у организацији остварује успешно:

- Прилагодити поруку. Кључно је разумевање: ко су примаоци поруке, како ће они реаговати. Шта они знају. Обезбедити да се порука саопштава у складу са претходим знањима и вештинама оних који је примају. Замислити себе у позицији наставника који прима поруку.

- Обезбедити одговарајући тон: интерпретација у комуникацији зависи како од садржаја поруке или информације, тако и од тона. Негодовање може бити изазвано наметнутим, заштитничким, снисходљивим, или наметљивим тоном. Размислити о томе и пре комуникационе ситуације, и увек имати у виду говор тела: облачење, језик тела, и тон речи којим се информација саопштава.
- Обезбедити повратну информацију. Комуникација је интерактивни процес. Пажљивим слушањем повратне информације обезбеђује се свест о томе како је информација примљена и протумачена, избегава се нејасност и несигурност. Педагог у том процесу мора имати контролу над комуникацијом тражећи одговоре и обезбеђујући афективне димензије у дијалогу.
- Бити модел у комуникацији. Педагог мора увек имати у виду да је његово понашање у комуникацији модел и за друге. Управо зато његова комуникација мора имати карактеристике конзистентност и доследност, дакле да увек уради оно што је рекао.
- Праћење, анализа. Да ли се очекује вербални одговор или писана повратна информација.

Ефикасна комуникација којом се запослени информишу, консултују око промена и оснажују у активностима везаним за промене, допринеће умањивању отпора и игнорисања промена.

Уместо закључка

Организациона структура школе се мора мењати и прилагођавати променама које се јављају у школи или у окружењу. Промене у организацији представљају процес прилагођавања школе променама у окружењу, процес одржања квалитета и на крају процес развоја школе. То је услов којим се школа развија у целини, свака њена функција и свако подручје рада. Циклус промена у школи сличан је корацима који се односе на феноменологију промена уопште. Школе улазе у промене под утицајем спољашњих фактора: реформа, нови закон, иновације, или унутрашњих потреба унапређења рада. Ови агенси утичу да се створи енергија и спремност код запослених за процес промена. Међутим, запосленима је неопходна подршка да успешно започну и уведу промене: директора, педагога, стручне службе, као и стварање јединствене визије жељених карактеристика школе. Делатност педагога на организационом развоју школе подразумева да то буде планиран и вођен процес, усмерен на повећање организационе ефикасности путем утврђивања – дијагностицирања карактеристика међуљудских односа, и планирања утицаја на те односе примењујући знања о људском понашању. Дакле, делатност педагога подразумева и коришћење одређених истраживачких поступака, како би се допринело подизању нивоа организационих перформанси школе, и како би се обезбедиле промене на индивидуалном и групном нивоу функционисања запослених у школи. Применом партиципативних, рефлексивних

сивних и самоаналитичних метода истраживања, педагог може да обезбеди ове трансформативне промене које ће водити ка познавању и прихватању индивидуалних разлика запослених, ка третирању сваког појединца као целовите личности, ка подстицању аутентичног понашања запослених, развоју поверења у њихове могућности, и ка наглашавању сарадње између запослених.

ЛИТЕРАТУРА

- Burnes, B. (2004): *Managing Change: A Strategic Approach to Organisational Dynamics*, 4th edn, Harlow: Prentice Hall.
- Carnall, C. A. (1995): *Managing Change in Organizations*, 2nd edition, Prentice Hall. Cassell.
- Cowan S. L. (2005): *Information Lifeline, Tips, Tools, and Intelligence for Trainers*, ASTD Internal Consultant Press.
- Cuban, L. (1990): Reforming, Again, Again and Again, in *EDUCATIONAL RESEARCHER*, January 1990, vol. 19, no. 1: 3-13.
- Drucker, P. F. (2000): *The practice of management*, Jordan Hill, Oxford O Butterworth-Heinemann.
- Easterby-Smith, M. et al. (2003): *Management research: An introduction*, London: Sage.
- Everard, K., Morris, G. (1990): *Effective School Management*, London: Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (2001a): *Leading in a culture of change*. San Francisco, Ca: Jossey- Bass.
- Fullan, M. (2001b): *The New Meaning of Educational Change*. London: Sage.
- Graetz, F., Smith, A. (2005): Organizing forms in change management: the role of structures, process and boundaries in a longitudinal case analysis, in *Journal of change management*, vol. 5, no. 3, pp. 311-328, Taylor & Francis, London, England.
- Higgs, M.J. (2005): *Changing role of HR in organisations*. HR Future.
- Hopkins, D, Ainscow, M, West, M, (1994): *School Improvement in an Era of Change*, London.
- Knežević-Florić, O. (2008): *Pedagog u društvu znanja*, Filozofski fakultet: Novi Sad.
- Kostović, S. (2005): *Vaspitni stil nastavnika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kuhl, J. Kazen, M., Koole, S. (2006): Putting Self-Regulation Theory into Practice: A User's Manual, in *Applied Psychology*, Volume 55, Issue 3, pages 408–418.
- Lewis, L. (2011): *Organizational Change: Creating Change Through Strategic Communication*. London: Prentice Hall.
- Morrison, K. (1998): *Management Theories for Educational Change*. Texas: Longhorn.
- Paton, R., McCalman, J. (2000): *Change management: A guide to effective implementation*. London: Sage.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, New York: Currency Doubleday.
- Senge, P. (1995): On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-23.

- Senge, P. (Ed.) (2000): *Schools that learn: A fieldbook for teachers, administrators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Stoll L. Fink D. (1996): *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Balltimor: Open University Press.
- Wren, J., Dulewicz, V., (2005): Leader competencies, activities and the successful change in the royal airforce, in *Journal of Change Management* 5 (3), 295– 306.

Prof. Dr Svetlana Kostović

Prof. Dr Milka Oljača

Tamara Borovica, MA

Novi Sad

A PEDAGOGUE AND CHANGE MANAGEMENT AT SCHOOL

Abstract

As an open social-organizational system, school constantly communicates with the environment, made of culture, politics, legislation, technology, science, etc; all these factors, as well as the internal school organization can be the sources of changes at school. Change management at school in modern circumstances is the most significant strategy of professional development and higher quality at all levels of the system of education. The aim of the paper is to point to the key issues any pedagogue has to start from when faced by the need to create a concept and real strategy of introducing a change: How to conceive a valid model of efficient change management at school? How to act proactive in regard to changes, as well as in regard to internal and external obstacles and difficulties? and How to introduce changes in practice step by step? The authoresses of the paper consider that the most significant principle of changes is that they refer to people, rather than contents. Changes alter people, but people change changes; as a consequence, successful changes are the result of successful management, while successful management boils down to successful change management. A pedagogue who wants to efficiently introduce changes has to, first of all, make all the staff members move towards identification of needs for changes, as well as the pressures and resistances to appear in regard to changes, to plan the strategy of change introduction, contents of changes and the process of their implementation in the work of every staff member: all this is analyzed in the paper in detail. In their conclusion, the authoresses point out that through the development of awareness, knowledge and competencies of the staff in regard to active approach to changes, it is possible to create school as learning organization, which is the most optimal approach to development and realization of quality in upbringing and education.

Key words: a pedagogue, school, change, change management.

Д-р Светлана Костович Д-р Милка Оляча МА Тамара Боровица Новый Сад

ПЕДАГОГ И МЕНЕДЖМЕНТ ИЗМЕНЕНИЙ В ШКОЛЕ

Резюме

Школа как открытая социально-организационная система находится в постоянной коммуникации с окружающей средой, которую составляют культура, политика, законодательство, технология, наука и .т.д., а все эти факторы, как и внутренняя организация школы, могут быть источниками изменений в школе. Менеджмент изменений в школе в современных условиях является важнейшей стратегией профессионального развития и реализации качества на всех уровнях образовательной системы. Целью настоящей работы является указание на важнейшие вопросы, которые должен применить каждый педагог в случае необходимости составить концепт и реальную стратегию введения изменений; Каким способом составить правильную модель эффективного менеджмента изменений в школе?, Как действовать проактивно по отношению к изменениям и по отношению к внутренним и внешним препятствиям и затруднениям; и Как на практике шаг за шагом вводить трансформации? Авторы настоящей работы считают, что важнейшим принципом изменений является то, чтобы они относились в большей мере к людям, а в меньшей к содержаниям. Именения меняют людей, а люди меняют изменения, поэтому успешные изменения являются результатом успешного менеджмента, а успешный менеджмент представляет успешное руководство трансформациями. Педагог, желающий эффективно ввести изменения, должен сначала включить весь коллектив в определение необходимости в изменениях, а потом преодолеть давления и сопротивления касающиеся изменений, педагог должен планировать стратегию введения изменений, содержание изменений и процесс его включения в работу каждого члена коллектива. В заключении авторы подчёркивают что развивая сознание, знания и способности рабочих к активному подходу изменениям, можно от школы сформировать организацию которая обучает, как самый оптимальный подход к развитию и реализации качества в воспитании и образовании.

Опорные слова: педагог, школа, изменение, менеджмент изменений

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА

Резиме

Како би се боље разумео образовни систем, професионалне припреме и образовање будућег учитељског кадра, поред потребног познавања могућности и потреба у том смислу у нашој земљи, важно је познавати и искуства других земаља, у погледу решења и могућности, као и тенденција у образовању савремених учитеља.

Дат је осврт на искуства у образовању учитеља у неколико европских земаља, при чему се тежило сагледавању сличности и разлика, с циљем да се сагледају аналогије, које би могле да буду у функцији успешног, континуираног осмишљавања, иновирања или даљег осавремењавања концепције савременог образовања учитеља.

У основним цртама приказано је образовање учитеља, у земљама: Финска, Данска, Холандија, Француска и Немачка.

На основу компаративног посматрања и уочених сличности и разлика, могле би се боље разумети тенденције и предвидети смернице у виду могућих решења у припреми будућег учитељског кадра, путем праћења промена и кретања, која се дешавају на европском образовном простору.

Увод

Да би се боље разумео образовни систем професионалне припреме учитељског кадра, поред потребног познавања сопствених потреба и могућности у том смислу, важно је познавати и искуства других земаља, у погледу решења, могућности, концепција и тенденција у припреми, тј. образовању будућих учитеља.

Због тога је у овом раду дат осврт на искуства у образовању учитеља у неколико европских земаља. Уз сагледавање сличности и разлика, учињен је покушај да се извуку аналогије, које би могле да буду у функцији успешног осмишљавања и континуираног осавремењавања концепције образовања учитеља у нашој земљи.

У раду је, у основним цртама, дат приказ образовања учитеља у: *Финској, Данској, Холандији, Француској и у Немачкој*, како би се, на основу компаративног посматрања, уочиле сличности и разлике, на основу којих би се могле означити корисне смернице и могућа решења за наше потребе.

Образовање учитеља у Финској

Образовање учитеља у Финској постављено је на високи универзитетски ниво, а, осим тога, сматра се и једним од најуспешнијих и најсавременијих у свету (SOME EXSAMPLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN EUROPEAN COUNTRIES, Source: Eurybase; Euridice; 2000-2003).

Високо образовање у Финској, иначе, састоји се од два паралелна сектора: универзитетски и политехника.

Док универзитете карактерише научно-истраживачки рад и висок ниво теоретског образовања, политехника је оријентисана на живот и заснива свој рад првенствено на захтевима које пред њу поставља високи ниво потребних вештина и знања.

Високи ниво образовања је камен темељац финске националне стратегије. Високо образовање је популарно, а број пријављених на универзитете сваке године неколико пута премашује број примљених студената. За упис влада велика конкуренција, а образовање за наставнички позив спада међу најпопуларније студије.

Образовање учитеља у Финској је, још давне 1979. године, подигнуто на универзитетски ниво и траје 5 година. Образовање наставника се дели на: образовање наставника разредне наставе и образовање наставника предметне наставе.

Наставници разредне наставе раде на основном нивоу опште школе (од 1-6. разреда), док предметни наставници претежно предају у вишим разредима опште школе (од 7- 9. разреда) или у вишој средњој школи.

У Финској постоји 8 учитељских факултета на којима се образују разредни учитељи и предметни наставници за основну и за средњу школу, и постоји 5 виших школа (колеџа) за образовање наставника средњих стручних школа. Сваки од ових облика за образовање наставника има у свом саставу вежбаонице у којима се одвија пракса, истраживања, огледи и стручно усавршавање наставника из рада. Ово има за циљ да се стандарди подигну на виши ниво и да се наставници оспособе за истраживања у школској пракси и да се усавршавају у наставничком раду. Школовање је бесплатно за све студенте, па и стране, а факултете финансира Министарство.

Одсеци за образовање су слободни и независно одлучују о наставним методама. Настава се првенствено организује у виду курсева, који се састоје од предавања и групних облика наставног рада, као и од индивидуалног (независног) студирања. У зависности од универзитета, студентима се пружа широка могућност избора предмета у којима желе да се специјализују, као и за изучавање изборних предмета. Наставна пракса увек игра централну улогу у свим видовима образовања наставника у Финској, а од самог почетка студирања наглашено се инсистира на учењу оријентисаном ка истраживању.

Студије се рачунају помоћу система кредитних бодова. Један фински кредитни бод (студијска недеља) вреди око 40 сати рада и може да се састоји од различитих облика студирања: предавања, групни рад, индивидуални рад, пракса и истраживање.

Образовање наставника разредне наставе је на вишем универзитетском нивоу, на степену магистратуре (*maisterin tutkinto*) и стиче се на основу 160 кредитних бодова. Главни предмет изучавања је *образовање*, а звање се може стећи за 5 академских година.

Наставни план образовања учитеља састоји се из *основних студија* које чине различити курсеви из области образовања (педагогија, психологија, дидактика и социологија образовања), који носе 55 кредита. Затим, ту је учење *основа школских предмета* који ће бити предавани у школи (језик, математика, ликовно...), као и *изборни предмети* који носе између 10-20 кредита. Магистратура је обавезна и она носи 20 кредита.

Као што је већ речено, образовање наставника разредне наставе састоји се од основних студија, студија предмета и напредних студија из области образовања. Програм, такође, садржи и основне студије из неколико школских предмета, специјалистичке студије из једног или два споредна предмета и наставне (методичке) праксе. Наставници разредне наставе могу у нижим разредима опште школе (од 1-6. разреда) предавати све предмете. Уколико студент заврши додатни курс вредан 35 кредитних бодова из једног од помоћних предмета (нпр. страни језик, математика, музика), стиче квалификацију предметног наставника за тај предмет, у општој основној школи (и у одељењима од 7 – 9. разреда).

Студије из области образовних наука такође садрже науке образовања, као главни предмет (основе психологије, филозофије, етике образовања, социологије), као и курсеве из методологије истраживања. Студије из школских предмета који ће бити предавани у школи, обухватају дидактику предмета интегрисану у изучавање и продубљивање знања из појединих предмета и оне носе 65 кредита. Студентима је омогућено да се по сопственом избору одреде за два до три предмета у којима ће се специјализовати, када желе да наставе да студирају те предмете било на наставничким факултетима или факултетима тих предмета. Главни циљ је да се у образовању наставника постигне како квалитет, тако и квантитет да би се одговорило захтевима школског система.

Нека од централних подручја, која ће се у скорој будућности развијати везано за образовање наставника у Финској, су: промишљање заједништва, вештине лидерства, оспособљавање за уочавање разлика и промена, вештине комуникације и кооперације, проналажење и мењање амбијената учења и свести о друштву. Потребна је, такође, и даља брига за развитак педагошких студија, која би требало да створи заједничко језгро за образовање наставника уопште. Синтеза између истраживачког рада, образовања и наставне праксе треба да буде више наглашена. Све важнију улогу ће имати и повезивање у раду између различитих образовних институција.

Најважнији део образовања наставника у Финској, како разредне, тако и предметне наставе, је методичка пракса. Она се најчешће одвија у универзитетским вежбаоницама, али се може делимично изводити и у општинским основним или средњим школама, али исто тако може да се изводи и у иностранству, уколико се ради о програмима размене студената.

Универзитетске вежбаонице су саставни део универзитета (и у физичком и у административном смислу). Наставници – ментори су део универзитетских наставника и специјализовани су да прате рад студената. Многи од њих воде различита школска истраживања и поседују виша звања: лиценцу или докторат.

Практична настава за наставника разредне наставе састоји се од усмереног практикума који је саставни део изучавања предмета у образовању и практичног усавршавања. Ова практична настава може бити укључена у базичне, предметне и напредне студије. Практични рад студената, различити наставнички факултети организују у складу са властитим наставним програмима.

Део усмерене праксе може да буде организован већ у првој години студија, а циљ је да се студенти већ на самом почетку упознају са школом и наставним процесом. Студенти у почетку присуствују и посматрају наставу, истовремено добијају и мање задатке у настави, а затим све одговорније задатке, да би на крају праксе студенти планирали и користили основне облике наставе и вредновали подучавање и учење. Све то треба да помогне да студенти шире упознају посао наставника, да им омогући да стекну вештину у свом раду и да буду креативни и независни након што дипломирају.

За време праксе, студенти раде у паровима или сами, а упутства добијају од својих ментора, а то су наставници који раде у вежбаоницама и наставно особље са факултета, односно факултетски наставници дидактике који воде студенте свако за свој предмет. Циљ оваквог рада је да се оствари спој теорије и праксе. Пракса студената предметне наставе одвија се у универзитетским вежбаоницама и садржи три области: 1. посматрање наставе, 2. самостално или групно држање наставе уз менторски надзор и 3. саветовања из дидактике предмета. Саветодавни рад обухвата рад ментора и њихових студената кроз расправу, планирање и евалуацију.

Одабир студената путем пријемних испита у Финској, врши се по општем моделу (иако је сваки факултет самосталан у начину на који ће организовати пријемне испите), који се обично састоји из два корака: - прва селекција кандидата врши се на основу успеха у средњој школи, тако се прави ранг листа пријављених од којих 20% најбољих кандидата на ранг листи стиче право да полаже пријемни испит; - и други корак је сам пријемни испит. Пријемни испит на учитељском факултету у Финској обухвата три фазе: писмени испит, тест способности и интервју, а неки универзитети практикују и групне дискусије и ситуације и необавезну демонстрацију вештина. Писмени испит, у овој првој фази полагања пријемног испита, полаже се на основу проучене литературе, која подразумева неке основне књиге из области педагошких наука. Питања најчешће захтевају писање есеја како би се проверило колико кандидат познаје дату област.

Након ове фазе, најбољи кандидати буду позвани да приступе другој фази пријемног испита, која може да садржи различите провере способности и интервју. Тестирање спроводе групе наставника, тј. комисије које посебно проверавају нпр. интеракцију кандидата у групним ситуацијама, групним дискусијама, комуникативне вештине, мотивацију кандидата, као и способност сналажења у нео-

чекиваној, проблематичној ситуацији. Током интервјуа утврђује се мотивација кандидата за учитељски позив, њихово виђење улоге учитеља у друштву, њихова интересовања и слично.

Саставни део сваког пријемног испита је и провера посебних способности (музичких, ликовних, физичких). Раније је, такође, било обавезно да кандидат, у оквиру пријемног испита, одржи наставу ученицима у вежбаоници. Међутим, ова пракса је напуштена, како би се омогућило да се пријемни испити обаве пре почетка наредне школске године. Отприлике половина кандидата, који буду позвани на други део пријемног испита, буде примљена да студира образовање као главни предмет. Звање наставника разредне наставе је једно од најпопуларнијих студија у Финској, и тек 10-15% пријављених успе да се упише.

Кандидати који се пријављују за наставнике предметне наставе, пријављују се на одговарајући факултет и одељења у којима се изучава одређени предмет, нпр. математика, биологија и слично, а основни услов је успешно положена матура након средње школе. Пријемни испит се састоји од писмених испита на којима се проверава знање из предмета или књижевности, већ у складу са тим шта се проверава на пријемном испиту (National Board of Education, (1999): The education system of Finland 1999, prepared for the Eurydice database, National Board of Education, Helsinki).

Евалуација образовања учитеља у Финској је процес који се, у свим институцијама који се баве образовањем учитеља, одвија на два нивоа:

1. ниво је експертска евалуација, која обухвата:
 - домаће експерте и институције,
 - Министарство образовања,
 - Национални одбор за образовање и
 - стране експерте и организације, и
2. ниво је евалуација на нивоу институција за образовање учитеља - самоевалуација, а спроводи се на:
 - нивоу универзитета,
 - нивоу факултета,
 - нивоу катедри,
 - нивоу самоевалуације наставника,
 - нивоу евалуације административних служби у оквиру факултета,
 - нивоу осталих институција, као што су: остали наставнички факултети, школе вежбаонице, студентске организације и сл.

1. Процес експертске евалуације одвија се или под окриљем Министарства образовања (системски га спроводе специјализоване агенције као што су: Национални одбор за образовање, Фински савет за истраживања и развој и сл.), или под окриљем неких иностраних институција и организација, пре свега европских, као што су: ЕУ, ОЕБС, Европска фондација за науку и сл.

2. Евалуација на нивоу институција представља, у ствари, самоевалуацију институције, њених одељења (катедри) и, наравно, наставника. Одвија се независно од евалуације коју спроводе владини експерти и усмерена је на интерне потребе самих факултета. Модел евалуације може да понуди и нека институција која је у склопу универзитета, у чијем креирању учествују многе структуре друштва. Евалуација ипак није системски организована, тј. није обавезна, па се у пракси јављају и потешкоће, у смислу да она некада и изостане, јавља се необјективност, тенденциозност у формулацији анкета за евалуацију (код студената) итд.

Организација рада школа-вежбаоница у Финској, заузима значајно место у образовању учитеља, јер се у школи-вежбаоници, знање из различитих области, стечено на учитељском факултету спроводи у пракси, што је суштина концепције образовања – тесна повезаност теорије и праксе. У Финској има укупно 13 школа вежбаоница, оне припадају учитељским факултетима и финасира их финска Влада. Задатак учитеља, који раде у овим школама, а које запошљава учитељски факултет којем школа припада, је да, поред тога што образују децу, надгледају праксу студената учитељских факултета и због тога је потребно да њихове квалификације буду веће него квалификације учитеља у обичним школама. Због тога они, поред дипломе о завршеним основним и, обавезно, магистарским студијама, морају да имају бар 35 кредита из психолошко-педагошко-дидактичких предмета, бар 2 године радног искуства у некој школи и добре предавачке способности које се проверавају на посебним, демонстративним часовима.

Сваки студент мора да проведе 30 радних недеља на пракси у школи-вежбаоници током својих студија. Студент на пракси посматра, осмишљава и сам држи часове, а, осим тога, обавезан је да се укључи у свакодневне активности школе као што су планирање курикулума, евалуација студената, консултације, административни послови и сл. Студентска пракса се не оцењује бројчано, не го се само одређује ко је „прошао” а ко не. Но, и поред тога, студенти су веома мотивисани. Њихов рад на пракси надгледају и прате учитељи-супервизори из школе вежбаонице, професори-методичари појединих предмета са учитељског факултета и студенатов ментор, који га прати током читавог трајања студија. Поред праксе у школи-вежбаоници, студент је обавезан да неколико недеља проведе на тзв. „теренској пракси”, у некој школи по свом избору, у којој постоји координатор који је повезан са школом-вежбаоницом и учитељским факултетом и он надгледа рад студента.

Ове школе-вежбаонице, такође подржавају и допуњују истраживања и експерименте, које спроводе учитељски факултети у области образовања; исто тако, овде се испробавају нове методе учења и подучавања, које, ако се покажу као добре, постају узор осталим школама. Поред тога, ове школе-вежбаонице нуде програме за стручно усавршавање учитеља. Постоје програми размене који комбинују обавезну студентску праксу и додатно образовање учитеља из обичних школа по следећем принципу: учитељ из обичне школе одлази на програм додатног образовања и усавршавања који организују школе – вежбаонице и учи-

тељски факултет, а за то време га у његовој школи замењује студент учитељског факултета на пракси под надзором тамошњих учитеља. Поред овога, постоји још и велики број различитих програма за стицање додатних квалификација и бодова из разних специјализованих области, како из научних и уметничких предмета који се предају у школи, тако и из психолошко-педагошко-дидактичких предмета (Education and research 1999-2004, 1999).

Учитељско занимање је у Финској веома цењено и високо позиционирано по значају у друштву, и поред тога што просветни радници, ни у овој земљи, немају баш висока материјална примања. Према томе, веома велико интересовање за упис на ове студије не може се објаснити материјалном добити. С друге стране, учитељски факултети и школе-вежбаонице су веома добро опремљени и потпуно су окренути ка савременим информационо-комуникационим технологијама.

Примена савремених информационо-комуникационих технологија (ИСТ), данас је постала неопходан чинилац развоја савремених друштава; њихова примена утиче на стварање нових модела учења и подучавања. Из тог разлога будући учитељи, студенти учитељских факултета у Финској, похађају у току студија различите курсеве из образовне технологије. Сваки курс је вреднован одређеним бројем кредита, а једном кредиту одговара 40 часова рада.

У финском информационом друштву знање и умење је најважнији продукциони фактор. Свака особа има право на континуирано самоусавршавање и усавршавање, а успешност финског образовног система је базирана на високо постављеним образовним стандардима, истраживањима, иновацијама у образовању и евалуацији.

Савремене тенденције у образовању учитеља у Финској имају за главни циљ да се у образовању наставника постигне како квалитет тако и квантитет и тиме одговори захтевима школског система и савременим тенденцијама у образовању наставника. Један од изазова у пројекту који истражује потребе будућег образовања наставника је везан за старење учитеља и њихов брзи одлазак у пензију. Да би предупредили овај проблем, тенденција факултета је да проширује могућности образовања наставника и број студената који примају.

Друга важна ствар је да се ради на томе да се ускладе облици образовања и квалификације које се стичу, како би се омогућила покретљивост између разних наставничких професија, између, нпр. наставника разредне наставе, предметне наставе и васпитача. У том смислу, да би се повећала флексибилност и помогло школама да размењују кадар, бришу се строге границе између наставника разредне и предметне наставе, као и између наставника разредне наставе и васпитача у предшколском образовању.

Нека од централних подручја образовања наставника, која ће се у скорој будућности развијати у Финској, су: вештине лидерства, оспособљавање за уочавање разлика и промена, вештине комуникације и кооперације, проналажење нових и мењање старих амбијената за учење, промишљање заједништва и сл.

Присутна је, такође, и даља брига за развој педагошких студија. Синтеза између истраживачког рада, образовања и наставне праксе треба да буде више наглашена. У томе ће важну улогу имати и повезивање различитих образовних институција.

Наставне методе, на нивоу универзитетског образовања, имаће тенденцију да буду окренуте студенту који је стављен у центар образовања. У том смислу ће се развијати и олакшавати учење засновано на коришћењу мреже информација, отворено учење и учење на даљину.

Образовање учитеља у Данској

Образовање учитеља у Данској, односно програм за обучавање учитеља (Folkeskole), остварује се на специјализованим вишим учитељским школама. Овај програм траје 4 године. Програми се састоје из низа предмета и других обавеза које студент има и од студента се очекује да ради током читаве радне недеље. Предмети су:

- Филозофије живота и студије о хришћанству 5%
- Дански језик или математика као главни предмети 17,5%
- Три главна предмета 41%
- Самостални рад као допуна једном од главних предмета 4%
- Образовни предмети: општа дидактика, психологија, теорија образовања и школа у друштву 17,5%
- Практична обука 15%.

Следећи предмети се нуде као главни предмети:

1. Друштвени предмети: дански, енглески, француски, историја, студије о хришћанству или веронаука, социологија и немачки;
2. Природни предмети: биологија, физика или хемија, географија, математика и природа или технологија;
3. Практични или предмети из уметности: визуелна уметност, домаћинство, дизајн текстила, физичко васпитање, музичко и техничко образовање.

Студент мора да изабере предмет из бар две групе од горе наведених, главних предмета. Сем тога, он мора да изабере или дански или математику као главни предмет, а може и оба у исто време. Сваки главни предмет мора да слуша најмање 4 семестра.

Студенти морају стећи теоријску и практичну основу која ће им омогућити да самостално стичу, систематизују, селекују и преносе знање и то на основу методологије предмета и у складу са циљевима курса.

Студенти морају да стекну предметно-дидактички увид у главне предмете, који ће их оспособити да свој начин предавања заснују на општим циљевима школе и на основним питањима у вези, како са развојем друштва, тако и са предиспозицијама за учење које сваки ученик понаособ има, као и са његовим

потенцијалом и условима за развој. Тако стечени увид им даље помаже да формулишу критеријуме за оцењивање, израду и коришћење материјала за учење и других помагала. Оно што је битно, јесте чињеница, да се овакав увид стиче у балансираној интеракцији са образовним предметима и практичном обуком.

Могуће је оспособити се за предавача само једног предмета, тако што се похађају засебне педагошке студије за учитеље, које трају око годину дана и то само након завршетка вишег образовног степена (SOME EXAMPLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN EUROPEAN COUNTRIES, Eurybase; Eurydice, 2000-2003).

Образовање учитеља у Холандији

Образовање учитеља у Холандији одвија се путем виших професионално-образовних курсева и могу да се похађају како у вишесекторским, вишим професионалним установама (HBO- higher professional institutions), тако и на вишим школама специјализованим за обучавање учитеља.

Начин на који су курсеви за обучавање учитеља организовани, у складу је са уредбама о начину подучавања и испитивања, које доноси сама установа. Не постоје законске уредбе које се тичу наставног програма. Једино су принципи, структура и процедуре које су у основи уредби о начину подучавања и испитивања, прописани законом. Више професионалне установе (HBO) су осмислиле заједнички наставни програм и он покрива око 70% читавог курса, али није обавезан по закону. Међутим, када су у питању курсеви за обучавање учитеља, постоје уредбе о садржају наставног плана за испитивање и о стеченим квалификацијама.

У току сваког курса неопходно је сакупити 240 кредита (курс траје 4 године). Један кредит једнак је периоду од 28 сати предавања и самосталног рада. Курсеви се састоје из припремног дела (носи 60 кредита) и главног дела (180 кредита). Код курсева, који се одвијају током читаве радне недеље, припремни део траје годину дана, а главни део 3 године. У пракси, трајање курсева варира и зависи од низа фактора, укључујући квалификације које је студент стекао током ранијег школовања, али и знања стечена на било који други начин.

Практична обука је битна компонента у обучавању учитеља и обавезна је. Студенти пролазе кроз практичну обуку у оној области у којој би касније желели да раде. Овај део курса је обавезан. Уредбама о подучавању и испитивању се законски, за сваки курс, одређује каква ће бити организација практичне обуке. Око четвртине читавог курса је посвећено практичној обуци и са њом се почиње још на 1. години. Практична обука се, углавном, одвија у основним и специјалним школама.

Место учитеља почетника (LIO) је први пут уведено у основним школама августа 2000. године, након пробног периода који је трајао 2 године. Студенти који су били на последњој години обуке, могли су да се запосле, али само половину радног времена и то на одређени период, како је стајало у уговору о обуци и

запослењу (тај одређени период никада није трајао дуже од једне школске године). Учитељ почетник ради све што и сваки други учитељ запослен у тој школи, укључујући и одржавање родитељских састанака и коментарисање оцена које ученици имају (SOME EXAMPLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN EUROPEAN COUNTRIES, Eurybase; Eurydice, 2000-2003).

Образовање учитеља у Француској

Образовање учитеља у Француској одвија се према Закону о образовању у Француској, којим је прописано да може да постоји само један универзитетски институт за обуку учитеља (IUFM) на свакој академији. Ови институти су виши образовни државни институти основани 1991. године, да би заменили претходне начине и облике обучавања учитеља 1. и 2. степена (више школе за обуку учитеља, регионални центри за обуку учитеља, више школе за обуку националних и техничких учитеља). Сваки институт је удружен са једним или више универзитета или других јавних установа научне, културне и професионалне природе.

Обука траје две године. Прва година на институту је посвећена теоријским и практичним припремама за полагање испита за учитеља. На другој години се наставља професионална обука, али само ако је кандидат положио испит. Студент тада постаје учитељ почетник и прима плату. Суштина обуке учитеља је да прођу кроз свеобухватну обуку по којој треба да постоји интеракција између предавања различитих предмета. Поред француског језика и математике, сви учитељи, почетници, похађају курс страног језика и имају часове физичког васпитања и то све током периода од две године.

Циљ обуке, која укључује и писање рада о одабраном позиву, у другој години, је да научи учитеље карактеристикама сваког начина предавања, посебно гледано из угла наставних метода.

Обука учитеља 1. нивоа, за две године, колико проведу у институту, обухвата око 500 сати практичне обуке, што је отприлике 18 до 19 недеља, од којих је последњих 8 пракса, где се вежба одговорност, као и 1000 до 1200 сати обуке на институту.

Професионалне вештине које се очекују од учитеља почетника на крају њихове почетне обуке, детаљно су описане у тзв. „Књизи о вештинама”, а то је читав низ појединости које Министар образовања и сам запослен очекују да институт почне да спроводи. Те појединости обухватају главне професионалне вештине, тј. предмете који се предају у основној школи, разне ситуације у којима се учи, дисциплина у разреду, али и разумевање различитости међу ученицима, рад на образовној одговорности и познавање професионалне етике (SOME EXAMPLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN EUROPEAN COUNTRIES, Eurybase; Eurydice, 2000-2003).

Образовање учитеља у Немачкој

Образовање учитеља у Немачкој тј. систем иницијалног образовања наставника је, као и у свим европским земљама, повезан са структуром школског система, који се може грубо скицирати на следећи начин :

-Немачка је федерална држава, па у складу са тим, све одговорности за образовање и школовање имају 16 Bundesländer (покрајине – савезне земље), та ко да у немачкој постоји 16 система, али су они веома слични и координира их стална конференција школских министара;

-образовне институције и службе за децу од 1-6. године се не сматрају делом школског система. Персонал у тим институцијама се не образује на терцијалном нивоу, али на вишем секундарном нивоу, да. Одговорност за администрацију гувернанти није смештена у систем образовања и није у делокругу министарства школства, али је у делокругу министарства за породицу или министарства за социјалну заштиту;

-са старашћу од 6 година, дете улази у основну школу (Grundschule). После четири године, на крају Grundschule и са узрастом од 10 година, деца се усмеравају у три различита школска облика: Hauptschule (најнижи смер, 5 или 6 година), Realschule (средњи правац, 6 година) и Gymnasium (највиши ниво 13 или 12 година, матура, као квалификација за улаз на универзитет или високу стручну школу (Fachhochschule). Неке земље (покрајине) имају интегрисану Haupt и Realschule, неке покрајине су направиле Gesamtschulen (заједничке школе). Hauptschule и Realschule завршавају се са узрастом од 15 или 16 година. Са добрим резултатима могуће је прећи у Gymnasium. Грубо говорећи, свака од ове три школе имају једну трећину ученичке популације. Они ученици који не крећу у гимназију са 16 година, крећу на занат (Berufsschule). Све већи део ових вокационих школа се уздигао до матуре;

-постоје посебне школе за децу са хендикепима и посебним потребама (Foerderschulen, Sonderschulen), и око 4-5% ученика иде у ове школе.

Традиционални систем образовања наставника у Немачкој је у складу са структуром овог малопре приказаног система. Тако у Немачкој постоји 6 типова наставника (донето од стране конференције министара образовања и културе): Grundschullehrer, Hauptschullehrer, Realschullehrer, Gymnasiallehrer, Berufsschullehrer, Sonderschullehrer, па, у складу са тим, постоји 6 различитих типова квалификације наставника које стоје на крају 6 различитих програма основног образовања наставника. То је основна или базична структура, којом се утврђују минимални стандарди у виду стандардних временских периода учења и броја сати присуства у једној радној недељи у току семестра.

Други значајан елеменат немачког традиционалног система образовања наставника је његова подељеност у принципу у две фазе или у два дела: прва фаза је универзитетско образовање, које се остварује на универзитетима, Technische Hochschulen/Technische Univerzitäten (техничким вишим школама и универзитетима), Univerzitäten Gesamthochschulen, вишим учитељским и вишим уметнич-

ким и музичким школама. Ова прва фаза води до првог наставничког испита. Друга фаза се назива *Forberaichtungsdiene* (приправништво), и она је више практични део у специјалним семинарима и вежбаоницама. То је, у ствари, практична педагошка обука у виду припреме за даљи рад, која се одвија на институтима за обуку учитеља (*Studienseminare*) и у школама за обуку, и ова друга фаза се завршава другим наставничким испитом. Оба наставничка испита се изводе према одредбама и администрацији министарства школства, а после тога, квалификовани наставник може да конкурише за слободно место у покрајини у којој се образовао, али и у другим покрајинама. Као што је већ речено, у свим покрајинама у Немачкој, обука наставника је подељена на студије на универзитету или некој сличној вишој образовној установи и на практичну педагошку обуку (припрема за даљи рад). Први део обуке обухвата:

- *специјалистичку компоненту (која обухвата дидактику везану за предмет)*, са изучавањем најмање два предмета или предметних области;
- *образовно-научну компоненту*, са обавезним изучавањем образовне теорије и психологије, плус читав избор додатних области за изучавање (нпр. филозофија, социологија или политичке науке и теологија);
- *практичну обуку* која може да траје и више недеља и која прати ток студија.

Уз све то, обука учитеља треба да покрије и нека питања у вези са специјалним образовањем.

Обука учитеља 1. нивоа (*Grundschule* = основна школа) је врста обуке у којој се велики значај придаје образовној науци и практичним компонентама обуке. Обука укључује и изборни или специјализовани предмет као и изучавање дидактике за основну школу. С друге стране, будући учитељи могу да изуче или предметне области или један или више предмета, али само ако су елементи дидактике везане за предмет, део курса. Предмети који долазе у обзир и специјализације, варирају од покрајине до покрајине.

Основни образовно-научни курс обухвата опште школско образовање и знање из психологије; могуће опције су још и филозофија, социологија/политичке науке или теологија. Курс обично обухвата један временски период од неколико недеља праксе и требало би да обухвата и вежбање дидактике везане за предмет. Пракса ван школе може да користи као допуна обуци. Курс се фокусира на кључним академским областима и за циљ има да омогући студентима да се носе са комплексним проблемима и да развију вишедисциплинарни или међудисциплинарни приступ свом раду. Немачки и математика, као и предмети из уметности и културе, имају посебно место у многим програмима и то се манифестује кроз одређене обавезе везане за те предмете.

На универзитетској фази не постоје посебне процедуре селекције (осим резултата са матуре), оних који желе да почну образовање за наставника. Само они који изаберу музичко, ликовно или физичко образовање као један од својих предмета, морају да положи тест. За време образовања наставника на универзитету, будући наставник мора да студира два (или три) предмета, методiku (пред-

метну дидактику) тих предмета, (предметна дидактика се односи на питање поучавања математике, наука, историје итд.; приближава се концепту педагошког садржаја знања), науке о образовању (едукација и социјализација, поучавање и учење итд.), и одређено практично искуство у поучавању (пракса). Укупно 70 до 90% целокупног времена студирања посвећено је студирању предмета – остатак је посвећен образовним наукама и праксама. Први наставнички испит састоји се од тезе (60-100 страна), 5 писмених испита (клаузула) и 3 усмена испита. Просечно време проведено на универзитету за време наставничког образовања је грубо речено 4-6 година. Сви студенти који су прву фазу успешно прошли, имају право да пређу у другу фазу. Обе фазе заједно, дефинишу комплетну иницијалну едукацију наставника. Према Болоњском процесу, немачки универзитети се мењају, па у овом процесу се образовање наставника, такође, трансформише у складу са бечелор-мастер системом.

Приправништво, као друга фаза или 2. ниво у образовању наставника, траје две године и током ове две године студенти су плаћени око 1000 еура. Особље које тренира приправнике у студијском семинару и надзорници у школи (ментори) интегришу младе наставнике у професионалне обавезе и компетенције. Ови нови наставници се стално евалуирају и саветују од стране својих тренера и осталих наставника. До одређеног дела њиховог времена, ови наставници на тренингу већ раде као самостални. Ова друга фаза, приправништво, може се посматрати као централна уводна фаза образовања наставника у Немачкој. Након што су успешно прошли други наставнички испит, нови наставници се смештају на слободно наставничко место од стране школске администрације. Појединачна школа нема глас у том процесу, него администрација покрајине (традиционална процедура). Или, може да се пријави на слободно наставничко место, а школа бира најбољег (нова процедура – конкурс).

У зависности од покрајине, учитељи нижих и виших разреда, квалификације за своју професију могу стећи на начин и у зависности од тога да ли ће предавати само у нижим или само одређеним вишим разредима, или свим вишим разредима. Изучавање одабраних предмета на академском нивоу, делимично зависи од тога која је врста школа или образовни ниво (SOME EXAMPLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN EUROPEAN COUNTRIES, Eurydice; Eurydice, 2000-2003).

Везано за два главна модела образовања наставника у Европи (конкурентски и консекутивни), образовање наставника у Немачкој је конкурентно у току прве фазе, то значи: сви елементи (предмети и педагогија итд.) се студирају од почетка. Али, ако се погледа читав процес иницијалног образовања наставника, прва и друга фаза, онда се, заправо, уочава, на неки начин, консекутивна структура, што значи: прва, универзитетска фаза је оријентисана на теорију и знање, док је друга оријентисана на праксу и вештине. Ове фазе, заједно, се морају посматрати као иницијално образовање наставника.

Може се рећи да је систем образовања наставника у Немачкој високо развијен и веома скуп. Да би се ушло у образовање наставника, мора се имати нај-

виши школски сертификат (матура), током прве фазе сви наставници се образују на универзитету за 4-5 година, затим приступају практичној припремној фази, која траје 2 године и на крају морају да полажу два државна испита. У поређењу са другим земљама, немачки наставници имају прилично високе месечне плате.

Министарска конференција је дефинисала стандарде за образовање наставника и они произилазе из централних дужности и неопходних компетенција наставника. Они су дефинисани у градуираним компетенцијама у два корака наставничке едукације: крај прве (универзитетске) фазе и крај друге (припремне, индукционе) фазе. При дефинисању стандарда неопходне компетенције и способности су презентоване на начин који је диференциран и који се може контролисати.

Већ од 2002. године неке немачке покрајине су почеле да реорганизују традиционални систем образовања наставника према бечелор и мастер систему (Болоњски процес). Када улазе на универзитет, студенти започињу трогодишње бечелор програме. Они укључују један или два предмета и неке основне студије и воде том бечелор степену.

Бечелор није усмерен само на професију наставника – састоји се од више општих, поливалентних студија да се достигне „запосливост“. Очекује се да већина тих који достигну ниво бечелор, напусте универзитете и почну да раде. Исто тако, они могу да се пријаве на конкурс за мастер програм који води квалификацији за наставнике; они, такође, могу да се пријаве за друге мастер програме (једна или две године). Са мастером едукације се завршава прва фаза образовања наставника, а студенти прелазе у другу фазу, приправничку фазу. Све покрајине се слажу да сви наставници морају да имају мастер диплому када ступају у приправништво; исто тако, постоји строга политичка воља да се организује образовање наставника за прва четири разреда, а можда и образовање наставника за *Hauptschule* и *Realschule* на начин да програм од 4 године, који води бечелор дипломи, буде довољан.

Током прве фазе образовања наставника, било у традиционалном (конкурентском систему или консекутивном, бечелор мастер систему), постоји веома мало елемената на пољу заснованих искустава за студенте који желе да постану наставници. Често постоје две праксе: прва (4 недеље) је више општа пракса у школама да се наставник уведе у радно место. Сви аспекти рада наставника су овде значајни: контакти са ученицима, колегама, директорима, родитељима, први напори у поучавању, организација ван курикуларног рада итд. Ова пракса се припрема у посебном семинару на универзитету. Студент који се спрема да постане наставник мора да напише извештај и тај се извештај оцењује. Друга пракса (8 недеља) је комплетно посвећена поучавању 2 или 3 предмета. Она се, такође, припрема у универзитетском семинару, организује се од стране професора и доцената на тим предметима, односно у оквиру *Fachdidaktike*. Опет мора да се напише извештај и опет се тај извештај оцењује. Резултати праксе не улазе у коначни резултат испита.

Друга фаза се сматра припремом младог наставника за практични наставнички рад и то је нека врста индукционог процеса за професионалне праксе, али аспект припреме је значајнији него аспект индукције. У складу са логиком немачког система образовања наставника, процес индукције (увођења) мора да следи после припреме. Тако неколико покрајина организује неку фазу која се зове фаза уласка у позив, после које млади наставник добија позиције у школи.

Сличности и разлике у концепцијама образовања учитеља у појединим европским земљама

На основу сагледаног стања, када је реч о образовању учитеља у поменутих европским земљама, можемо извести неколико основних закључака на основу уочених сличности и разлика, које постоје међу њима.

Образовање учитеља у Европи је у многим елементима слично, али и различито. Не постоји једна јединствена „најбоља пракса”. У већини програма могуће је идентификовати пет програмских подручја и то: општеобразовне науке, ужестручна предметна подручја, педагошко-психолошко предметно подручје, интердисциплинарна подручја и професионална пракса.

Наведена програмска подручја јављају се у много различитих комбинација узајамних веза, различитих редоследа и фонда часова за реализацију. Из тог разлога се разликују модалитети реализације ових програмских компоненти:

- *упоредни модели* у којима се највише пажње посвећује методикама наставних предмета и наставној пракси;
- *интегративни модели* у којима су различите компоненте образовања учитеља повезане са усмереношћу на професионално релевантне теме, а истовремено постоји интегрисаност теоријских и практичних студија;
- *консекутивни модели* у којима наставници прво студирају академске дисциплине, понекад и дидактику, а затим професионалне, педагошке дисциплине и наставну праксу; и
- *модул модели* који нуде прецизно дефинисане модуле, у којима су интегрисане различите дисциплине, а студенти сами одлучују када ће који од понуђених модула слушати.

У свим поменутих европским земљама, образовању учитеља се посвећује изузетна пажња (у Финској, нпр. ово занимање спада у једно од најатрактивнијих за младе).

У различитим европским земљама могуће је наћи извесне заједничке црте, а исто тако уочити и следећи трендови на примарном нивоу образовања учитеља, а то је: образовање учитеља креће се ка образовању на високом, универзитетском нивоу и у трајању од, најчешће, 4 године, а ређе у трајању од 3+2, односно 5 година.

Курикулуми (мање или више то је исто за све европске земље) почивају на блоковима који садрже дисциплине повезане са школским предметима, образовним наукама, на методици/дидактици предмета и на практичном искуству.

Све више се придаје важност наставној пракси; све врсте праксе, од педагошке, дидактичко-методичке, до практичне педагошке обуке, присутне су у образовању учитеља, у свим поменутим европским земљама, а вежбаонице представљају важан и неодвојив део факултета. Пракса се, од земље до земље, различито организује и реализује, од тога да се проводи у континуитету од пар недеља, или се континуирано спроводи, током читавог школовања (нпр. у Немачкој и Француској). У Француској, у иницијалном студирању, практична обука траје 18-19 недеља, у Холандији приближно $\frac{1}{4}$ целог курса је посвећена периодима праксе, а у Данској 15% курикулума отпада на праксу.

Присутно је увођење аспеката истраживања и развоја (и као самосталних предмета и као елемената интегрисаних у друге предмете), а примећује се и тенденција увођења интердисциплинарних садржаја (изборни или обавезни): специјално образовање, рад у мултикултуралним групама, ИСТ, компетенције руковођења. Опције студирања су у порасту; тежи се флексибилности, модуларизацији студијских програма, могућности за (предметну) специјализацију.

Кредитни систем се примењује као доминантан облик и начин вредновања напредовања студената, а евалуацији и самоевалуацији придаје се посебан значај. На крају школовања, тј. студија, студенти полажу дипломски испит. Стручном усавршавању посвећена је изузетна пажња.

Разлике се могу уочити у трајању школовања, у начину спровођења пријемних испита за селекцију и пријем кандидата, као и у самом стручном називу, тј. академском звању, које се кроз школовање може стећи. Разлике су, такође, и у специфичностима карактеристичним за сваку земљу посебно, што је сасвим разумљиво, оправдано и неопходно, јер униформност није ни потребна, ни пожељна, а осим тога није ни могућа, бар када је о овим питањима реч.

Ако се има у виду да је пре десетак година почело деловати „отворено тржиште” у Европи, што би значило да за промет, рад, образовање и стручно усавршавање од тада не постоје границе, то истовремено значи и уједињавање образовног система у Европи (што је отворило могућности да се учитељи образују и изван своје матичне земље); тиме је образовање уопште, а посебно образовање учитеља, добило карактер вишејезичности и мултикултуралности и постало кључна карика у том образовном ланцу, јер од наставничког кадра зависи квалитет свих других кадрова који се образују.

Компаративне анализе модела и програма образовања учитеља у европским земљама указују на то да се они углавном темеље на традицији и историји развоја школског система и на уверењима њихових доносилаца.

Тражење најбољих институционалних решења у области професионалног образовања учитеља, једно је од најважнијих питања с којима се реформатори образовања данас срећу. Трагајући за кохерентним и интегралним високошколским професионалним образовањем учитеља, неке европске земље су, током последње деценије, понудиле интересантна разноврсна решења, што даје велике могућности да се реформе у овој области заснују на најбољим, позитивним искуствима.

Литература

- Education and research 1999-2004 (1999), Development plan, Helsinki: Ministry of Education
- Education, training and research in the information society (A National strategy for 2000-2004), (1999), Helsinki: Ministry of Education
- Министарство просвете, Хелсинки (1999): Development plan, Helsinki: Ministry of education
- National Board of Education, (1999): The education system of Finland 1999., prepared for the eurydice database, Helsinki: National Board of Education
- SOME EXSAMPLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN EUROPEAN COUNTRIES (Source: Eurybase; Euridice; 2000-2003)

Dr Radmila Bogosavljević
Sombor

TEACHER EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

Abstract

In order to better understand educational system of professional training and education of future teaching staff, it is necessary, apart from having indispensable insights into possibilities and needs in this sense in Serbia, to also be familiar with experiences of other countries, in view of solutions and possibilities, as well as tendencies in modern teacher training.

The paper gives an overview of experiences in teacher training in several European countries, with in intention to consider similarities and differences, aiming at considering analogies which could be in function of successful, continuous and permanent creation, innovation or further modernization of the concept of contemporary teacher training.

The ways teachers are trained in Finland, Denmark, Netherlands, France and Germany are outlined in the paper.

According to comparative observation and the perceived similarities and dissimilarities, it could be possible to better understand tendencies and anticipate guidelines in view of possible solutions in preparation of future teaching staff, trough monitoring of changes and movements happening in European space of education.

Key words: teacher training, European countries.

Д-р Радмила Богосављевић Сомбор

ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

Резюме

Чтобы лучше понять образовательную систему профессиональной подготовки и образования будущих кадров учителей, кроме необходимого знания возможностей и потребностей в этом смысле в нашей стране, нужно знать и опыты других стран, касающихся решений и возможностей, как и тенденции в образовании современных учителей.

В работе сделан обзор опыта в образовании учителя в нескольких европейских странах, рассмотрены сходства и различия, с целью определения аналогий, которые могли бы быть в функции успешного, непрерывного осмысления, инновации или дальнейшего осовременения концепции современного образования учителей.

В главных чертах представлено образование учителей в следующих странах: Финляндия, Дания, Голландия, Франция и Германия.

На основании сопоставительного рассмотрения и обнаруженных сходств и различий, можно лучше понять тенденции и предусмотреть направления в виде возможных решений в подготовке учителя!, следуя за изменениями и движениями, происходящими в образовании в Европе.

УЛОГА УЧИТЕЉА У РАЗВИЈАЊУ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ И ДЕМОКРАТСКОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ¹

Резиме

Васпитање у најширем смислу је процес којим се остварује континуитет живота у оквиру заједнице. Учитељ добија улогу главног носиоца процеса подстицања демократских вредности које су предуслов активног партиципирања појединца у друштву, као и остварења његове личности. Од учитеља се очекује да је толерантан, праведан, комуникативан, самокритичан и стрпљив у раду. Очекује се да код ученика успешно развија: самопоштовање, осећање личног и групног идентитета, способност разумевања разлика међу људима и спремност да се разлике поштују и уважавају, вештину комуникације која је неопходна за сарадничко понашање и конструктивно решавање сукоба, способност критичког расуђивања и одговорног одлучивања, способност разумевања природе и могућих узрока сукоба и мирољубиво решење сукоба, трпељивост и толеранцију. Посебна пажња у раду посвећена је толеранцији, одговорности и другим квалитетима личности учитеља који доприносе развоју демократских вредности и демократског понашања ученика. Рад сагледава, анализира, објашњава и утврђује улогу учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи. Узорком је обухваћено 50 учитеља и 170 ученика четвртог разреда основне школе. Можемо закључити да учитељи успешно остварују своје улоге на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. Већина испитаних учитеља је својим одговорима потврдила да зна колико је остваривање задатака васпитања за демократију веома сложен и одговоран посао и да су сигурни како и колико могу да утичу на њихову реализацију.

Кључне речи: учитељ, демократске вредности, демократско понашање, ученици.

¹ Експозе са одбране магистрске тезе, одбрањене на Факултету педагошких наука у Јагодини, пред Комисијом у саставу: проф. др Бранко Јовановић-ментор, проф. др Радован Грандић-члан, проф. др Весна Трифуновић-члан.

Проучавање проблема улоге учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи, показало се као изузетно комплексно и актуелно питање. Може се рећи да су истраживања која се баве улогом учитеља у развоју демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи на нашим просторима ретка. Таква ситуација претпоставља двоструку тешкоћу, ограничење и одговорност за истраживаче. Могућност критичке анализе у оквиру задате теме смањена је мањим бројем претходних истраживања. Покушај да се буде међу првима у истраживању неке теме носи са собом одговорност да се не остане само на нивоу дескрипције проблема, већ да се да анализа која ће задовољити научне потребе и омогућити што корисније резултате који ће представљати основу за будућа истраживања у овој области. Савремено друштво је захваћено процесом глобализације и интернационализације знања. Присутна је потреба за широко образованим појединцем који жели да своја знања користи у интересу заједнице. Појединац мора бити отворен за новине и спреман да усавршава и сопствена знања и вештине; он мора бити способан да се прилагоди променљивим условима живота, али и члан друштва који је мотивисан да учествује у животу.

У теоријском делу рада настојали смо да укажемо на теоријска полазишта која смо сматрали посебно значајним за наше истраживање. Осим опште познатог тумачења да је демократија облик државног уређења у коме влада народ, овај појам у ширем смислу означава и начин управљања не само политичким већ и економским, културним, еколошким, црквеним, спортским и другим системима. „У најширем могућем смислу „демократија” означава *стил живота* за који је карактеристично третирање сваке људске јединке као аутономног бића које има природно право да само одлучује о свим битним питањима свог живота“ (Марковић, 1997, 11). Зоран Аврамовић демократију сагледава као облик државне власти и систем институција у којима се стално одвијају промене. Школа је једна од тих институција. Аврамовић предлаже да се уместо некадашњег наставног предмета основи марксизма и социјалистичког самоуправљања, у основношколске програме уведе нов наставни предмет демократија (Аврамовић, 2006, 445-455). Мишљења смо да би ова иновација у школском програму довела до ситуације да школа постане терен на коме ће се у већој мери практично усвајати и примењивати демократски поступци, вредности и понашање. Демократија XXI века подразумева васпитање које ће младе генерације упућивати на заједнички живот тако што ће ширити знања о другима, њиховој историји, култури, традицији и начину мишљења. Реализација наведених захтева је могућа ако је остварен и процес демократизације васпитања и образовања. Млади ће бити у могућности да разумеју себе, али да разумеју и друге боље схватајући свет. Захтеви који се односе на демократизацију образовно-васпитног система у целини, били су једно од важних питања којим се бавило и Министарство просвете и спорта Републике Србије 2001-2002. године. Предлози који су изнети у стратешком документу **Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву**, обухвата захтеве које се односе на: Демократичне и партиципативне наставне методе, кооперацију

са локалном заједницом, деполитизацију школе, аутономију школе, елиминацију корупције и протекционизма, стварање бољих односа између наставника и ученика. Васпитање за демократију утиче на социјални и морални развој личности, развија свест о колективној припадности, правима и обавезама у заједници, припрема за обављање друштвених улога. Да би се то реализовало, неопходно је васпитавати младе да себи пружају онолико слободе колико су спремни да је признају другима. Васпитање за демократију је *формирање личног идентитета младих* без порицања идентитета других, припрема за живот у плуралистичкој заједници и поштовање различитости.

Ганди је говорио да се *дух демократије* не може наметнути споља већ мора израсти из унутрашњости народа. Тако је и са вредностима на којима се демократија заснива. Оне су део друштва, садашњости, тренутка у коме постојимо. Човек је једино биће које размишља о себи, својим врлинама, манама, поступцима. Кроз свој систем вредности, исказује однос према друштву коме припада. Васпитањем се развијају, прихватају и примењују *системи вредности* којих се особа придржава у свом животу. Друштвене вредности су биле предмет промишљања наших и страних аутора; у раду је извршена анализа схватања вредности Кершештајнера, Миладина Животића, Драгољуба Пантића, Јована Ђорђевића, Ноколе Рота и Ненада Хавелке, Милтона Рокича, Људмиле Баеве и других. Колико су вредности неодвојиве од човековог постојања и колико су му важне, сведочи постојање аксиологије, посебне филозофске дисциплине која проучава вредности. Миладин Животић у својој *Аксиологији*, вредност одређује као „термин којим се у свакодневном говору означава оно што је добро, истинито, лепо, праведно, напредно итд. Вредност је опште име за садржаје морала, уметности, права, обичаја, политике и других форми друштвене свести” (Животић, 1986, 47). За Драгољуба Пантића „вредности су релативно стабилне, опште и хијерархијски организоване карактеристике појединца (диспозиције) и група (елементи друштвене свести) формиране међусобним деловањем историјских, актуелно-социјалних и индивидуалних чинилаца, које због тако приписане пожељности, усмеравају понашање својих носилаца ка одређеним циљевима” (Пантић, 1997, 277). Према Снежани Јоксимовић, основу демократског понашања представљају *демократске вредности*: толеранција, аутономија личности, праведност, одговорност, кооперативност, емпатичност, самопоштовање и уважавање других, осећање сопствене компетентности и политичке ефикасности, уважавање различитости, комуникацијске вештине и способности, и друге (Јоксимовић, 1997, 163-173). Темелји *васпитања за толеранцију* су познавање људских права и слобода које деле са другима и развијање спремности да се она штите. Васпитање за толеранцију сматра се преко потребним. Зато је неопходно унапредити учење о толеранцији, које ће се борити против културних, друштвених, економских, политичких и верских дискриминација. Школе би ваљало да омогуће ученицима *вежбање толеранције и демократије* тако што би упознавали ставове других или подстицањем расправа о међусобним односима. Све то води учењу за заједнички живот,

развијању и разумевању других људи, васпитању и образовању за толеранцију (Недељковић, 1997, 113).

Изузетно је важно да деца рано спознају значење праведности и правде и упознају са правима детета. Рано учење претпоставља касније учење и понашање, а такође, деца, захваљујући раном учењу, показују отпорност на накнадне штетне утицаје. И у процесу развијања праведности као индикатора демократског понашања, пресудну улогу игра учитељ. Ту мислимо на учитељево схватање праведности и правично поступање према ученицима у свим сферама његовог педагошког деловања. Одговорност подразумева одговорно понашање и деловање према себи, блиским особама, као и другим групама у којима појединац живи и ради, али и према целој друштвеној заједници тј. држави. Бити *одговоран према себи* значи не препустити се судбини, већ управљати њом. То подразумева усмеравање и управљање својим ставовима, мишљењем и понашањем. Одговорност појединца као грађанина подразумева одговорно понашање и деловање према држави и друштву у коме живи. Одговорност интелектуалаца, носилаца знања и духа, је да идеје стављају у службу опште користи, општег добра и правде. Ако их стављају у службу само посебних, привилегованих група, заступају само једну страну и ту нема говора о њиховој интелектуалној позваности. Учитељи спадају у интелектуалце који су позвани да својом одговорношћу утичу на развијање ове вредности код својих ученика.

Мишљења смо да аутономија омогућава човеку да се понаша слободно, да слободно бира. Аутономан човек не подлеже нужности и судбини, већ разумом и вољом ствара и развија свој живот. Аутономна личност је још једна вредност на којој почива демократско друштво. Код младих генерација је потребно подстицати развој унутрашњих потенцијала. Говорећи о аутономији личности, имамо у виду појединца који има осећај постојања и сопствене посебности, који изражава сопствене мисли, тежи овладавању циљевима које је поставио, даје смисао сопственом животу, задовољава не само своје потребе, већ настоји да учини бољим свет који га окружује (Ђорђевић, 1996, 190). Рад са ученицима би за крајњи циљ требало да има развијање аутономије њихове личности која води припремљености за одређивање њиховог места у друштвеном животу. Социјална клима у школи и васпитни стил учитеља у великој мери утичу на аутономију ученика. Атмосфера која влада у одељењу одраз је односа између учитеља и ученика, односа међу самим ученицима и става ученика према учењу.

Самопоштовање се развија током целог живота. Веома је важно знати да оно није одраз само властитих процена него произилази и из реакција других људи, особа које волимо и које су нам важне. Међутим, ако родитељи и друге особе које су деци важне, вређају и омаловажавају њихову личност, изазваће код деце негативне ставове према себи и ниско самопоштовање. Међуљудски односи пружају мноштво прилика за позитиван или негативан утицај на развој самопоштовања. Стална изложеност критици чини да појединац губи осећај самопоштовања. Деца са ниским самопоштовањем осећају се неприлагођено и боје се да ће бити одбачени од особа које су им важне. Због сталног страха од неуспеха,

често почињу да избегавају активности у којима су доживели неуспех. Ниско самопоштовање утиче и на однос са вршњацима. Деца која не мисле добро о себи тешко склапају пријатељства, могу да реагују агресивно на знаке које им упућује околина, а то води у зачарани круг поновног одбацивања вршњака. Дете које се бе доживљава као успешну особу, има јак мотив да тражи нове изазове и да се боље сналази у друштву. Све присутније је становиште да је школско постигнуће производ сложене мреже односа између наставника и ученика у којој се формира идентитет успешног и неуспешног човека с високим, умереним или ниским самопоштовањем. Самопоштовање се одређује најчешће као свесни, когнитивно-афективни израз самоевалуације која представља један од најдиректнијих показатеља интегрисаности појма о себи. Постоје различити начини којима би учитељи могли да помогну ученицима у развоју самопоштовања које им је тако неопходно за самостално и успешно укључивање у друштво. Један од начина јесте да им омогуће учење по моделу. Својим понашањем, учитељи и наставници треба да демонстрирају вредности за које се залажу (Милошевић, Шевкушић, 2005, 70-79). *Демократско понашање и оријентација* се испољава у начину мишљења, кроз међусобне и међугрупне односе. Оно је евидентно у свакодневној комуникацији: у породици, школи, радним групама, различитим институцијама, у односима са пријатељима и познаницима, или с непознатима, са сународницима и припадницима других народа, са истомишљеницима и неистомишљеницима. На развој демократског, односно недемократског, понашања, утичу породица, вршњаци, учитељи, наставници, средства масовних комуникација и целокупна друштвена клима (Јовановић, 2004, 47). Истраживања, која су обављена код нас, указују на постојање недовољне демократичности, како у понашању младих тако и одраслих, а то иницира потребу за васпитањем за демократију. То показују истраживања о ауторитарности (Рот и Хавелка, 1973, Голубовић, 1995, Пантић, 1981, 1990 - истраживање о раширености нехуманитаризма). Развоју демократске или недемократске оријентације, сем садржаја наставних предмета, доприносе и личност наставника, личност ученика, методе и облици наставног рада, организација живота у школи, психосоцијална клима школе и комуникација између свих учесника васпитно-образовног процеса. На основу свега реченог, може се закључити да учитељи у раду на развијању демократског понашања код ученика треба да уважа различите факторе, међу којима је и предиспозиција личности за прихватање или неприхватање демократских ставова. Међутим, применом одговарајућих облика и метода рада, створиће демократску климу у свом одељењу.

У првим разредима основне школе, учитељ је један од најзначајнијих појединачних фактора у оквиру целокупног утицаја школе на личност детета. Веома је честа појава да ученици у почетку свог школовања не уче због наставног предмета, већ како би показали своју приврженост учитељу. Ученици усвајају његове ставове, прате његово расположење, имитирају његово понашање и цитирају његове речи, врло често чинећи то и несвесно. Особине наставника једни виде у личности наставника, други у својствима везаним за његову професију, трећи у

вредносним и моралним квалитетима. На основу истраживања која су се бавила проблематиком особина наставникове личности (Босилка и Јован Ђорђевић, 1988, Сузић, 2005), можемо закључити да ученици личне особине наставника стављају испред његових стручних знања и способности. Овакав закључак се нарочито односи на млађи узраст ученика са којима ради учитељ. То је за нас веома значајно јер истражујемо улогу учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика. Поштујући личне особине учитеља, ученици ће следити његов лични пример. Ако знамо да је *лични пример* веома моћно средство васпитања, није свеједно ко ће и како васпитавати младе. Ученицима од самог почетка школовања треба омогућити наставу која ће их стимулисати на учење и самообразовање. Креативни учитељ својим личним примером распламсава децу радозналост за учење и упознавање света који их окружује, васпитава ученике за самосталан рад и самообразовање из различитих извора знања уз примену савремене технике, нових наставних метода и организационих облика наставе. Истраживања која смо разматрали показују да наставници који помажу ученицима да се осамостале, да сами или у групи раде, подстичу самосталност и компетенције ученика. Когнитивна подршка ученицима није довољна како би осетили самопоуздање у учењу. Потребна им је и афективна, али и мотивациона подршка учитеља.

Савремени учитељ развија демократске вредности и облике понашања код ученика у улози организатора и водитеља наставног процеса, координатора и ментора. Он је мотиватор, равноправни сарадник, лидер, одељењски старешина. „У свему томе, њему је потребан посебан осјећај за „управљање“ временом у којем се наставни процес одвија. Он мора да има јасну стратегију „вођења“ одељења засновану на поштовању достојанства ученика и на остваривању дефинисаних циљева учења“ (Симеуновић и Спасојевић, 2005, 133). У раду „*Наставник као креатор климе у одељењу*“, Н.Лалић је мишљења да превелика контрола ученика води ка лошијим резултатима у раду. Учитељи би могли да у подстицању самосталности ученика, које води ка позитивној социјалној клими одељења, користе следеће поступке: учитељ прихвата ученикову перспективу, труди се да разуме и уважава тачку гледишта одељења, настоји да изгради однос којим ће упућивати ученике на бављење сваким образовним задатком и непрестано покушава да идентификује потребе и осећања ученика; охрабрује ученикову самоиницијативу и избор, не говори им да се понашају и осећају на одређени начин; учитељ објашњава потребу или забрану коју ставља пред ученике; признаје да је ученикова негативна емоција оправдана реакција на наметање ограничења, моћ или на одређене задатке; учитељ се ослања на позитивну повратну информацију, избегава језик присиле; повољна психо-социјална клима зависи од начина руковођења одељењем, од положаја који ученици имају у одељењу, њихових међусобних односа и спремности за сарадњу. Свакако да је учитељ одлучујући фактор позитивне психо-социјалне климе одељења. Од његове личности, способности, начина руковођења одељењем, демократске оријентације, зависи и стварање

климе толеранције, праведности, искрености и развијање демократских ставова код ученика (Н. Лалић, 2005, 183-204).

Можемо, дакле, закључити да је психо-социјална клима одељења веома важан фактор за рад у одељењу. Учитељ је креатор социјалне климе свога одељења и веома је важно да познаје законитости њеног развоја и унапређивања. Стварање добре психо-социјалне климе је могуће кроз уважавање потреба и склоности сваког ученика. То подразумева давање подршке индивидуалном напретку, знању, вештинама и способностима ученика. Учитељ треба да креира ситуације које омогућавају добре интерперсоналне односе јер позитивна психо-социјална клима води ка прихватању демократског система вредности и понашања.

У учитеља критички гледају очи родитеља, друштвене заједнице и просветних власти. Поверено му је највеће богатство друштвене заједнице, деца, и зато су и велика очекивања од њега. Деца су за учитеља везана позитивним емоцијама, то је особа коју млађи узраст доживљава као другу мајку или оца. Често је учитељ ослонљив са „мама“ или „тата“. Да ли ће учитељ бити аутократа, демократа или равнодушан, зависи од његове личности, али и од квалитета образовања за наставнички позив. Учитељ који има демократски стил руковођења одељењем укључује све ученике у све активности, са њима заједно планира и реализује све задатке. Ученицима нуди алтернативне опције, зна се због чега се добија похвала а зашто критика. Користи сваки слободан тренутак да подстиче своје ученике, пружа им могућност да се и сами окушају у активностима руковођења. Подстиче самосталност и иницијативност и уважава ученичке потребе. Учитељ демократа није изнад свог одељења, већ у свакој ситуацији настоји да покаже да је део одељења. Он то чини укључујући све ученике у доношење одлука. Са оваквим начином вођења одељења, добро би било почети од почетка школовања, од првог разреда. Добро је ученицима допустити да одлуче да ли ће на паноу у учионици бити само њихови цртежи или писмени састави, или једно и друго, хоће ли пано бити срећан данас или за неколико дана. Значај је у томе што се одлука у вези са активношћу коју су заједнички донели, прихвата много одговорније, мотивисаније и са жељом да се што успешније реализује. Улога учитеља више није ограничена само на учионицу, већ укључује и његову способност да успоставља и одржава добре интеракције са колегама, као и делотворне везе са локалном заједницом. Зато је неопходно да учитељ негује и развија способности интерперсоналне комуникације, вештине тимског рада и сарадње. Део одговорности савременог учитеља је и да позитивно утиче на образовну политику, праксу, карактер и културу школе као институције. Учитељи који теже најбољим постигнућима у сопственом раду и код својих ученика, улазе у суштину наставног програма, усмерени су ка развоју конструктивног критичког мишљења, креативности, коришћењу модерне технологије и свој рад темеље на јасном систему вредности.

Проблем којим се бави ово истраживање односи се на испитивање у којој мери учитељ својом организацијом рада, стилем васпитања, знањем које примењује, утиче на развијање демократских вредности и демократског понашања

ученика. Дакле, предмет овог истраживања је улога учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи који су претпоставка њиховог активног укључивања у савремено друштво. Како би дошли до сазнања о мишљењу учитеља и ученика, било је потребно извршити емпиријско истраживање експлоративног типа. Као показатељ демократске оријентације учитеља, мерена је примена различитих метода и облика рада, као и васпитни поступци и понашање које примењују у педагошком раду са ученицима. Корелате демократског понашања и мишљења ученика мерили смо њиховим доживљајем и проценом сопствених поступака, као и поступака и понашања учитеља и другова.

Циљ истраживања је био да се утврди, анализира и објасни улога учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи и потешкоће са којима се учитељи суочавају у реализацији ове улоге у раду са ученицима. Остварење овако постављеног циља истраживања, нужно је захтевало реализацију следећих *истраживачких задатака*: 1. Утврдити педагошку ефикасност одговарајућих облика, метода и поступака васпитног и наставног рада које учитељи примењују у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика. 2. Утврдити оспособљеност и мотивисаност учитеља у реализацији циљева васпитања ученика за демократију. 3. Утврдити ниво успешности учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика. 4. Утврдити у којој мери ставови и понашање учитеља према ученицима имају утицаја на прихватање и развој демократских знања, вредности и демократског понашања ученика. 5. Утврдити у којој мери учитељи подстичу рад одељењске заједнице ученика, прихватају и подржавају одлуке, предлоге и ставове одељењске заједнице ученика. 6. Утврдити које су потешкоће и проблеми са којима се суочавају учитељи на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. 7. Утврдити мишљења, предлоге и сугестије учитеља за квалитетније остваривање њихових улога на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика.

На основу задатака истраживања, поставили смо следеће хипотезе: *Општа хипотеза* - Претпоставља се да учитељи успешно остварују своје улоге на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. *Посебне хипотезе*: 1. Претпоставља се да савремени облици, методе и поступци васпитног и наставног рада у значајној мери побољшавају квалитет развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. 2. Претпоставља се да је већина учитеља у довољној мери оспособљена и мотивисана у реализацији циљева васпитања ученика за демократију. 3. Претпоставља се да је већина учитеља, у складу са својим стручним квалитетима и мотивисаношћу, успешна у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика. 4. Очекује се да позитивни ставови учитеља према ученицима и васпитном раду и њихово хуманистички засновано понашање према ученицима имају значајан позитиван утицај на прихватање и развој демократских знања, вредности и демократско понашање ученика. 5. Претпоставља се да учитељи у недовољној мери подстичу

рад одељењске зајенице ученика, не прихватају и подржавају мишљења, ставове и одлуке одељењске заједнице ученика. 6. Претпоставља се да постоје опште и специфичне потешкоће и проблеми са којима се учитељи суочавају на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. 7. Очекује се да ће учитељи изразити разноврсне, педагошки утемељене и конструктивне предлоге, сугестије и мишљења у вези са педагошки квалитетнијим остваривањем својих улога на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. 8. Очекује се да ће ученици у основи изразити позитивне ставове, мишљења и процене о раду учитеља и њиховом односу према ученицима. 8. Утврдити мишљења, ставове и процене ученика о начину рада учитеља и њиховом у односу према ученицима.

Ради прикупљања података, користили смо посебно конструисане инструменте за потребе овог истраживања. Инструменти истраживања су били: 1) Упитник за учитеље, 2) Упитник за ученике четвртог разреда. *Упитник за учитеље*. Први део упитника садржи питања која се односе на опште податке о испитаницима (пол, степен стручне спреме и радно искуство). Упитник је састављен тако да се питања у другом делу односе на процену сопственог рада у одељењу, васпитног стила, односа који су учитељи успоставили са ученицима, процену доприноса у остварењу поверене улоге, могућности да изнесу своја искуства о овој проблематици и дају предлоге за квалитетније остварење развоја демократских вредности и демократског понашања ученика. *Упитник за ученике*. Упитник садржи питања која се односе на ученичко виђење учитеља, његовог понашање, комуникације коју успоставља са њима, начина решавања проблема у одељењу, поштовања правила и одлука одељења и држи ли обећања. У другом делу упитника су питања која се односе на опште податке о ученику (пол, постигнут успех у претходном разреду, породица). Упитници су анонимни јер за циљ истраживања имена и презимена нису потребна и претпостављамо да испитаници тако дају слободније и објективније одговоре. Популацију из које је узет намерни узорак испитаника и на коју се односи ово истраживање, сачињавају учитељи и ученици четвртог разреда основне школе, 50 учитеља и 170 ученика сеоских, градских и приградских школа.

Табела 1: Структура узорка учитеља

Социодемографске карактеристике испитаника			Фреквенција F	Проценат %
Дистрибуција према полу	1.	Мушки	7	14.0
	2.	Женски	43	86.0
Школска спрема испитаника	1.	Виша стручна спрема	14	28.0
	2.	Висока стручна спрема	36	72.0

<i>Године стажа у просвети</i>	1.	До 10 година радног искуства	16	32.0
	2.	Од 10 до 20 година радног искуства	21	42.0
	3.	Преко 20 година радног искуства	13	26.0
<i>Средина у којој се школа налази</i>	1.	Сеоска	4	8.0
	2.	Градска	20	40.0
	3.	Приградска	26	52.0

Табела 2: Структура узорка ученика

<i>Социодемографске карактеристике испитаника</i>			<i>Фреквенција F</i>	<i>Проценат %</i>
<i>Дистрибуција према полу</i>	1.	Мушки	88	51.8
	2.	Женски	82	48.2
<i>Успех у претходном разреду</i>	1.	Одличан	65	38.2
	2.	Врло добар	41	24.1
	3.	Добар	50	29.4
	4.	Довољан	14	8.2
<i>Средина у којој се школа налази</i>	1.	Сеоска	17	10.0
	2.	Градска	56	32.9
	3.	Приградска	97	57.1
<i>Чланство у секцијама и организацијама школе</i>	1.	Да	94	55.3
	2.	Не	76	44.7
<i>Задужења у одељењској заједници</i>	1.	Да	60	35.3
	2.	Не	110	64.7
<i>Породичне прилике</i>	1.	Оба родитеља који живе заједно	149	87.6
	2.	Оба родитеља који живе одвојено (разведени су)	21	12.4

Запосленост родитеља	1.	Оба родитеља раде	46	27.1
	2.	Један родитељ ради	97	57.1
	3.	Ни један од родитеља не ради	27	15.9

Развијеност демократских вредности и демократског понашања у виђењима ученика и учитеља. Васпитно образовна пракса нам показује да решавање већине ученичких проблема у школи зависи од учитељеве личности. Ставови ученика према учитељу су различити. Они су одређени укупном личношћу, понашањем и његовим односом према ученицима. Понашање ученика одражава вредности и понашање учитеља.

Покушаћемо да направимо поређење дистрибуције одговора из упитника за учитеље са дистрибуцијом одговора ученика. Желимо да прикажемо јесу ли методе, облици, ставови, поступци и друге активности које учитељи примењују у развоју демократских вредности и демократског понашања ученика, процењени приближно једнако код већине испитаника у истраживању (и јесу ли сагласни у својим проценама).

На питање да ли слободно изражавају своје мисли и ставове, више од половине ученика процењује да то не чини „баш често“ (51,2%) . Погледамо ли одговоре учитеља на питање да ли примењују васпитни поступак да питају ученике како би решили настале проблеме, уочавамо да износе изразито позитиван и умерен став, за разлику од ученика. Претпостављамо да су ученици били искренији у својој процени. Процењујући питања *да ли су у разреду сложни, да ли их у школи уче да помажу једни другима и да ли воле да учествују у школским активностима*, ученици имају изразито позитиван став, док код учитеља преовладава умерено позитиван став, за који би било пожељно да прерасте у изразито позитиван став. Веома важно питање *да ли се у школи осећају сигурно*, ученици процењују као „веома често“ (46,5%) и (39,4%) „често“. Присуство овако позитивних ставова ученика је заслуга учитеља који разумеју проблеме и потребе својих ученика у 32% ситуација „увек“ и у 30% ситуација „често“. Оваквој процени ученика доприносе и отворени разговори учитеља о агресивности, нетрпељивости, нетолеранцији и неправди које они, по својој личној процени, реализују 34% „веома успешно“ и 30% „углавном успешно“, али и залагање да код ученика развију препознавање кршења дечијих права, што чине „веома успешно“ (46%). Ученици показују изразито позитиван став (91,2%) према поступку учитеља да се према свим ученицима односи са поштовањем, што је у сагласности са проценом учитеља да имају изразито позитиван став према следећим васпитним поступцима и понашањима: *према ученицима се понашам са уважавањем* (48%), *извиним се ученицима када погрешим* „увек,, (34%)“ и „често“ (28%), *поштујем достојанство личности ученика* „увек“ (38%) и „често“ (34%).

У питањима да ли учитељ за *проблеми у одељењу тражи мишљење ученика* и *да ли их учитељ подстиче на сарадњу*, имамо истоветан став и учитеља

и ученика. Да учитељи користе савремене, адекватне облике и методе рада показује нам изразито позитиван став ученика „веома често“ (33,5%) и умерено позитиван став „често“ (35,3%). Ученици су проценили (47,1%), да учитељи разумеју њихове проблеме. Овој тврдњи одговара примена васпитног поступка, да ученици који имају проблем могу да се обрате учитељу за помоћ „увек“ (36%) и „често“ (36%) , као и васпитни поступак учитеља да са ученицима разговара и после наставе о проблемима и интересовањима „увек“ (38%) и „често“ (32%) . Да учитељ делује својим личним примером на ученике имамо потврду у одговорима ученика да им је учитељ пример понашања „веома често“ (34,7%) и „често“ (35,3%). Учитељи се придржавају својих договора са ученицима, у процени коју су изнели, а то је „увек“ (34%) и „често“ (38%) , имамо повратну информацију где ученици овај васпитни поступак процењују као изразито позитиван и веома присутан у одељењу (55,9%). Ученици су проценили у 45,9% случајева да учитељи „не баш често“ поштују одлуке одељењске заједнице, што се слаже са нашом претпоставком да учитељи у недовољној мери подржавају предлоге, одлуке и ставове одељењске заједнице ученика. Васпитни поступци и понашање учитеља да - *похваљују позитивне поступке и успехе ученика, придржавају се договора са ученицима, развијају праведност код ученика*, које су учитељи проценили као изразито и умерено присутне у раду, огледају се у процени ученика да је учитељ праведан „веома често“ (43,5%) и „често“ (22,9%).

Колико учитељи успешно развијају демократске вредности и демократске облике понашања, видимо у високим скоровима у одговорима ученика на питања да ли на часовима раде у групама „веома често“ (53,5%), поштују правила рада у групи „веома често“ (50%), пажљиво слушају саговорника „веома често“ (42,9%), поштују различитост својих другова „веома често“ (30,6%) и „често“ (39,4%). Последњи резултати иду у прилог процени учитеља о присутности толеранције међу ученицима с обзиром на разлике међу њима, да је она „умерено присутна“ (35,71%). Исто се може рећи и за процену ученика да поштују различито мишљење својих другова „не баш често“ (42,4%), што и јесте карактеристика ове школске доби.

Да учитељи веома успешно развијају толеранцију, разумевање других, самопоштовање и уважавање других, потврду добијамо у одговорима ученика да поштују своје и туђе празнике „веома често“ (72,4%), критички сагледавају своје поступке и понашање „веома често“ (38%) и „често“ (30%). Процена је ученика да праведно и искрено поступају према другима „веома често“ (50,6), сагласна је са проценом учитеља да праведност код ученика успешно развијају (54%). Да учитељ развија одговорност „веома успешно“ (50%) говоре нам и одговори ученика да се придржавају својих обавеза „веома често“ (44,1%), и „често“ (38,8%), као и податак да 83,5% ученика „веома често“ зна шта треба да зна за добру оцену, и 85,9% „веома често“ зна своје оцене . Наведени подаци иду у прилог и тврдњи да учитељи питају ученике шта мисле о свом раду и да образлажу дату оцену. Успешно развијање солидарности (50%), манифестује се у чињеници да се 56,5% ученика изјаснило да „веома често“ учествује у разним акцијама соли-

дарности. Чињеница да се 75,9% испитаних ученика „веома често“ дружи са друговима из одељења после школе, указује на успешно развијену кооперативност, отвореност духа и друге демократске вредности. Учитељи процењују да самопоштовање и уважавање других развијају код својих ученика „веома успешно“ (44%) и „успешно“ (20%), што се проналази и у одговорима ученика да поштују друге и себе „веома често“ (35,9%) и „често“ (39,4%). Када су учитељи вршили процену успеха развоја демократских вредности и демократског понашања ученика, испоставило се да је демократска вредност која се најуспешније развија *праведност* (54%). Ученици такође сматрају да праведно поступају према другима (81.8%). На основу наведених резултата, можемо рећи да развијеност демократских вредности и демократског понашања у виђењима ученика и учитеља у нашем истраживању, потврђују мисао: *Учење демократије и демократија живе заједно.*

Предлози учитеља за успешну реализацију задатака васпитања за демократију

У овом истраживању наставници су имали могућност да предложе мере које би биле примерене успешнијем и потпунијем остваривању задатака васпитања за демократију. Предлози наставника односили су се на промене које би ваљало остварити у наставничким колективима, средини у којој се школа налази, нашем друштву, наставним програмима.

Предлози учитеља који се односе на промене у наставничком колективу. Из највећег броја предлога које су учитељи дали, јасно се уочава да демократија за њих подразумева изграђивање и уважавање демократских принципа и процедура одлучивања и прихватање и поштовање демократских вредности. Развијати демократске вредности и демократско понашање ученика, младих особа које ће у будућности бити носиоци развоја у демократском друштву могуће је само ако читав наставнички колектив учествује у њиховој припреми за живот. Навешћемо најчешће предлоге учитеља које би требало усвојити како би се задаци развоја демократских вредности и демократског понашања успешније реализовали: Стварање и неговање климе прихватања, толеранције и међусобног поштовања, подизање свести о значају развоја демократских вредности и демократског понашања ученика, организовање ефикаснијег стручног оспособљавања учитеља у овој области, дефинисање поступака и мера на нивоу наставничког колектива како би се задаци васпитања за демократију успешније остваривали, прецизније одређивање васпитних задатака на нивоу школе, већа повезаност и сарадња учитеља и педагошко-психолошке службе школе.

Предлози учитеља који се односе на друштвену средину. Остваривањем демократских принципа и вредности у школи, ученици стичу знања о демократији и припремају се за живот у демократском друштву на најбољи могући начин. Веома је важно да су учитељи, наставници, родитељи и локална заједница на том задатку јединствени. У токовима демократизације школе, друштва и по-

родице, не би требало да долази до размимолажења између учитеља и родитеља у погледу концепције васпитања, вредности на којима се темељи васпитни рад и односа према детету. Породични односи утичу на дете, а када пође у школу, ти односи постају веома снажан фактор учениковог развоја у свим областима живота и рада у школи. Слободно понашање ученика, плашљивост, искреност, отвореност за сарадњу, склоност ка лажима или агресивност, у највећем броју случајева последица су односа међу члановима породице. Предлози учитеља у овом сегменту испитивања се односе на став да школа и породица треба да чи не јединствен васпитни механизам у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика. Статус породице се мења. Раније је породица заснивала прва темељна искуства деце. Она је планирала живот сваког члана, имала је примат у одређивању судбине сваког од њих. Данас је другачије; живот тече изван њених оквира, породица се тешко прилагођава насталој ситуацији и бори се да задржи доминацију над васпитањем детета. Учитељи сматрају да породица и школа представљају равноправне стране у процесу сарадње у свим васпитним аспектима, па тако и у развоју демократских вредности и демократског понашања ученика. Неопходна је конструктивна сарадња учитеља и родитеља. Учитељи предлажу да се искуства родитеља што ефикасније рационализују кроз организовање радионица. Радећи у њима, родитељи би стекли нова сазнања и искуства о демократским вредностима, понашању и путевима њиховог развоја и унапређивања. Школе у којима смо спроводили своје истраживање остварују различит степен сарадње са друштвеном средином. Школе које се налазе у недовољно развијеним срединама готово да и немају могућност за сарадњу са институцијама попут позоришта, галерија и сл. Сарадња се одвија једино у току извођења ђачких екскурзија. Боља сарадња са друштвеном средином је могућа кроз осмишљавање заједничких акција и пројеката. Предлог који су учитељи наводили јесте и што активније укључивање ученика у акције локалне организације Црвеног крста. Најбоље примере човекољубља, хуманости, толеранције и емпатије отелотворује ова организација. Сарадња са овом организацијом на најлепши и најпримеренији начин подстиче развој демократских вредности и мотивише ученике да се и сами тако понашају.

Предлози учитеља који се односе на промене у нашем друштву које би утицале на успешнији развој демократских вредности и демократског понашања ученика. Учитељи су дали релативно мали број конкретних предлога о томе шта би требало променити у нашем друштву како би се задаци на развоју демократских вредности и демократског понашања ученика успешније реализовала. Промене о којима говоре, односе се превасходно на отклањање негативног утицаја свих врста медија који непрестано, и све јачим интензитетом, негативно делују на личност и понашање ученика.

Предлози који се односе на промене у наставним програмима. Када су у питању промене у наставним плановима и програмима, учитељи су најчешће давали следеће предлоге: Растеретити програме наставних предмета (25%), више простора посветити задацима васпитања за демократију (20%), планове и програме при-

мерити узрасту ученика (18%), више простора планирати за практична вежбања, примену наученог (17%), програми треба да буду актуелнији и интересантнији (11%), неки други предлози који се односе на облике и методе рада (9%).

Предлози учитеља се односе на смањивање програмских захтева како би се створило више простора за садржаје и задатке васпитања за демократију који ће бити прилагођени узрасту ученика. Учитељи су у малом броју случајева давали конкретне примере измена. У истраживању је потврђено да учитељи успешно остварују своје улоге на плану развијања демократских вредности и демократског понашања ученика. Резултати истраживања улоге учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи, омогућили су нам да изведемо следеће закључке:

Учитељи су се веома позитивно изјаснили о примени облика и метода рада који утичу на развој демократских вредности и демократског понашања ученика. Највећи број учитеља сматра да често примењује савремене облике и методе рада, као и да увек примењују васпитне поступке и понашања која утичу на развој демократских вредности и демократског понашања ученика. Они такође, у највећем броју, процењују да васпитни поступци и понашање учитеља веома много утичу на развој демократских вредности и демократског понашања ученика. Ове процене се односе на неговање кооперативности у раду, охрабривање на изношење сопственог мишљења, радионичарски рад, рад у групама и рад у пару, који су веома важни у развоју социјалних компетенција као што је тимски рад, слање уверљивих порука, давање подршке другима, толеранција и одговорност. Испитани учитељи имају изразито позитиван став према процени доприноса већине наставних предмета чијом реализацијом садржаја учитељ остварују улогу у развоју демократских вредности и демократског понашања својих ученика. Изразито позитиван став учитељи су имали у процени доприноса грађанског васпитања као наставног предмета. Проценили су њих 78% да овај наставни предмет „много доприноси“ остваривању улоге учитеља у развоју демократских вредности и демократског понашања ученика. Наведене чињенице потврђују нашу претпоставку да савремени облици, методе и поступци васпитног рада у значајној мери побољшавају квалитет развоја демократских вредности и демократског понашања ученика.

Преко половине испитаних учитеља је мишљења да школа у којој раде веома и доста утиче на мотивисаност у реализацији задатака васпитања за демократију. Претпостављамо да су задовољни положајем који имају у школи и да су мотивисани за рад. Већина испитаних учитеља је својим одговорима потврдила да зна колико је остваривање задатака васпитања за демократију веома сложен и одговоран посао и да су сигурни како и колико могу да утичу на њихову реализацију. Такође, већина процењује да је мотивисана за реализацију задатака васпитања за демократију, али да би желела још јаче подстицаје, пре свега од школе у којој раде. Својим проценама и ставовима, учитељи су се сагласили са нашом претпоставком да је већина њих у довољној мери оспособљена и мотивисана за реализацију циљева васпитања ученика за демократију. Учитељи процењују да

„веома успешно“ и „углавном успешно“ развијају демократске вредности и демократске облике понашања, што је потврђено и кроз изнете ставове ученика. Процена учитеља је да у својим одељењима веома успешно развијају праведност (54%), кооперативност и толеранцију (52%), одговорност и солидарност (50%). Учитељи, сходно својим стручним квалитетима, могу да процене колико је присутна толеранција код њихових ученика, што је у већини случајева у сагласности и са одговорима ученика. Овако добијени резултати истраживања су у сагласности са нашом претпоставком да је већина учитеља, у складу са својим стручним квалитетима и мотивисаношћу, успешна у развијању демократских вредности и демократског понашања. Позитивни ставови учитеља према ученицима и васпитном раду и њихово хуманистички засновано понашање имају значајан позитиван утицај на ученике у прихватању и развоју демократских знања, вредности и демократског понашања, што потврђује нашу четврту хипотезу истраживања.

Више од трећине испитаних учитеља (33,27%) се труди да поштује одлуке, предлоге и ставове одељењске заједнице ученика. Постоје и испитаници који су се изјаснили да их „мало“ (13,82%) и „недовољно поштују“ (3,45%), што све потврђује нашу претпоставку да у васпитној пракси имамо ситуацију да учитељи у недовољној мери подстичу рад одељењске заједнице. Када је у питању реализација предвиђених тема на часовима одељењске заједнице ученика, већина учитеља има изразито позитиван став по питању успеха њихове реализације, у чему видимо извештајан раскорак у односу на претходне исказе, па се бојимо да се ради о формалној реализацији тема. Резултати истраживања потврђују нашу претпоставку да се учитељи у развоју демократских вредности и демократског понашања ученика суочавају са потешкоћама и проблемима, општим и специфичним. Опште потешкоће и проблеми се односе на недовољно стручно усавршавање у области реализације задатака васпитања за демократију, немоћи да се супротставе негативном утицају мас-медија и интернета. Специфичне потешкоће и проблеми се односе на међусобне односе наставника у колективу, међусобни однос ученика у одељењу, утицај других наставника који изводе наставу у одељењу. Више од трећине испитаника је, на основу сопственог искуства, проценило да највећи успех у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика пружа радионичарски облик рада. Нешто мањи број испитаника као најпогоднију у реализацији овог задатка види дискусију, а потом групни облик рада.

Учитељи су износили своја мишљења, предлоге и сугестије о томе шта би требало предузети како би се демократске вредности и демократско понашање ученика успешније развијали. Изнели су разноврсне педагошки утемељене предлоге који су се односили на промене у наставничком колективу, у средини у којој се школа налази, у нашем друштву и наставном програму. Тако смо добили потврду наше седме хипотезе. Веома важна сугестија је и да се у токовима демократизације друштва и школе не би смело појављивати размимолажење учитеља и родитеља када су у питању концепција васпитања, вредности на којима се темељи васпитни рад, однос према детету и његовом положају у васпитању и изграђивању демократских вредности и облика понашања. Испитаници су дали

мали број конкретних предлога који се односе на промене у нашем друштву које би утицале на успешнији развој демократске оријентације ученика. Промене о којима говоре односе се, у највећој мери, на отклањање негативног утицаја свих врста мас-медија који делују на личност ученика.

Рангирање предложених мера за успешнију реализацију васпитања за демократију показују да учитељи сматрају да је најважније да се више вреднује рад учитеља и да се награђује у складу са оствареним резултатима. Ранг два дали су предлогу да се грађанско васпитање уведе као обавезни наставни предмет, ранг три припао је предлогу да се организује више семинара за учитеље о настави грађанског васпитања. Претпоставка да ће ученици у основи изразити позитивне ставове, мишљења и процене о раду учитеља и њиховом односу према ученицима, показала се оправданом. Одговори које су дали у упитнику за ученике, у корелацији су са проценама, ставовима и мишљењима учитеља. Свакако да у ученичким проценама има и дозе субјективности према учитељу, ипак су сувише мали да би били довољно критични. Међутим, вишегодишњи рад у разредној настави, говори нам о искрености ученика на овом узрасту. Због тога сматрамо да су и њихове процене искрене.

Улога учитеља је незаменљива у системском васпитању и образовању за демократију. Он је први креатор демократске климе у социјалној групи као што је одељење. Без обзира што је демократија у нашим школама законски прокламована, учитељи ће морати да уложе још много напора и стрпљења како би успешније развијали демократске вредности и демократско понашање код ученика.

На основу изнетих чињеница у теоријском и истраживачком делу рада, навешћемо неке од могућих смерница за будући развој улоге учитеља у развијању демократских вредности и демократског понашања ученика у основној школи:

1. Оснажити постојеће компетенције учитеља за интензивирање њиховог васпитног деловања у области демократског образовања и васпитања.
2. Реализовати програме стручног усавршавања учитеља за примену метода, облика, поступака и активности у реализацији задатака васпитања за демократију.
3. Ојачати стручне компетенције будућих учитеља за васпитно деловање кроз одговарајуће програме на педагошким факултетима.
4. Мотивисати учитеље да успешније развијају демократске вредности и демократско понашање ученика.
5. У што већој мери укључити породицу у реализацију садржаја и активности којима се развијају демократске вредности и демократско понашање ученика у основној школи.
6. Потребно је да учитељи подстичу ученике на практичну реализацију демократских вредности и демократског понашања.

Наш основни закључак је да смо реализацијом истраживања дошли до значајних сазнања о улози учитеља у развоју демократских вредности и демократског понашања ученика и да та сазнања могу послужити првенствено учитељима у квалитетнијем остваривању задатака васпитања за демократију. Надамо се да ће наше истраживање подстицајно утицати на све оне који се баве, или намеравају да се баве, истраживањем ове проблематике.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2006б): *Образовање за грађанско друштво или демократију, Зборник Института за педагошка истраживања*, Год. 38, бр. 2 (445-455). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Битем, Д. и К. Бојл (1997): *Увод у демократију*. Београд: Креативни центар.
- Бобио, Н. (1990): *Будућност демократије*. Београд: „Филип Вишњић“
- Walker, J.R. (2012): *12 Characteristics of an Efektive Teacher*, 2 nd, Robert J. Walker
- Gollob, R. i P. Kgraf (2006a): Преглед елемената планирања и метода учења у образовању о људским правима и грађанском образовању; у Б. Јовановић (прир.) *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања (изабрани текстови)* (263- 284). Јагодина: Учитељски факултет.
- Грандић, Р. и Чарнојевић, С. (1996): *Проблеми породичног васпитања и њихов утицај на васпитање младих*. Нови Сад :Педагошка стварност, бр. 7-8.
- Дјуи, Џ. (1970): *Васпитање и демократија*. Цетиње: Обод.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Eikel, A. (2006): *Demokratische Partizipation in der Schule*, Berlin
- Животић, М. (1986): *Аксиологија*. Загреб: Напријед.
- Јовановић, Б. (2004): *Школа и васпитање*. Јагодина:Учитељски факултет у Јагодици.
- Јоксимовић, С. (1997б): Развој демократских вредности у школи; у З. Аврамовић (прир.): *Демократија, васпитање, личност* (163-174). Београд: Институт за педагошка истраживања. *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву* (2002). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Кершештајнер, Г. (1939): *Теорија образовања*. Београд:Геца Кон.
- Лалић, Н. (2005): Наставник као креатор климе у одељењу; у С. Јоксимовић (прир.): *Васпитање младих за демократију* (183-204) . Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марковић, М. (1997): Култивисање за демократију; у З. Аврамовић (прир.): *Демократија, васпитање, личност* (11-20). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, Н. и Шевкушић, С. (2005): *Самопоштовање и школско постигнуће ученика*, Зборник института за педагошка истраживања, бр.1(70-79). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Недељковић, М. (1997а): Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију; у З. Аврамовић (прир.): *Демократија, васпитање, личност* (96-124). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пантић, Д. (1977): Вредности и идеолошке орјентације друштвених слојева у: *Друштвени слојеви и друштвена свест*. Београд: Центар за социјална истраживања.

- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2005): *Савремене дидактичке теме: нацрт за савремену дидактичку концепцију и стратегију наставног рада у основној школи*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Сузић, Н. (1995): *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека „Петар Кочић“.
- Стеклєнева, С. (2011): *Слагаємые профессиональной компетентности современного педагога в школе будущего*, Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (2011) - с. 76-79.

Nataša Stojanović, MA

Jagodina

TEACHER'S ROLE IN DEVELOPMENT OF DEMOCRATIC VALUES AND DEMOCRATIC BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

In its broadest sense, upbringing is a process ensuring continuity of life within a community. Teacher has a role of the main agent of the process of encouragement of democratic values which are a precondition of active participation of an individual in society, as well as realization of his/her personality. Teacher is expected to be tolerant, fair, communicative, self-critical and patient in his/her work. He or she is expected to develop the following features in his/her pupils: self-respect, the sense of one's own and group identity, ability to understand differences between people and accept and respect these differences, communication skills necessary for cooperative behaviour and constructive conflict solution, ability to make critical judgements and responsible decisions, ability to understand nature and possible causes of conflicts and to peacefully resolve them, tolerance. Special attention in the paper is paid to tolerance, responsibility and other qualities of teacher's personality contributing to development of democratic values and democratic behaviour of pupils. The author of the paper considers, analyses, explains and establishes the role of a teacher in development of democratic values and democratic behaviour of pupils in primary school. The same includes 50 teachers and 170 fourth grade primary school pupils. Conclusion can be made that teachers successfully play their roles in the domain of development of democratic values and democratic behaviour of pupils. Majority of teachers involved in the survey have confirmed in their responses that they know how important, complex and responsible is the task of upbringing for democracy is, and that they are sure how and to what an extent they can influence its realization.

Key words: a teacher, democratic values, democratic behaviour, pupils.

М-р Наташа Стојанович Ягодина

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ДЕМОКРАТИЧНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ДЕМОКРАТИЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Воспитание в самом широком значении слова является процессом осуществляющим непрерывность жизни в рамках сообщества» Учитель получает роль главного носителя процесса развития демократических ценностей, которые являются предпосылкой активного участия индивида в обществе и реализации его личности. От учителя все ожидают быть толерантным, справедливым общительным, самокритичным и терпеливым в работе. Он должен у учеников успешно развивать: самоуважение, чувство личного и группового идентитета, способность понимания различий среди людей и готовность эти различия уважать, умения коммуникации, которая необходима для сотрудничества и поведения в нём, для конструктивного решения недоразумений, способность критического рассуждения и ответственного принятия решений, способность понимания природы и возможных причин столкновений и недоразумений и их миролюбивого решения, терпеливость и толеранцию. Особое внимание в работе автор уделяет толеранции, ответственности и другим качествам личности учителя, помогающим развитие демократичных ценностей и демократичного поведения учеников в начальной школе. В исследовании участвовали 50 учителей и 170 учеников четвёртого класса. Можно сделать вывод, что учителя успешно реализуют свои роли в плане развития демократичных ценностей и демократичного поведения учеников. Большинство учителей, участвовавших в опросе своими ответами подтвердили^ что знают насколько реализация задач воспитания , демократичности является очень сложной и ответственной работой и что они уверены каким образом и сколько они могут влиять на их реализацию.

Опорные слова: учитель, демократические ценности, демократичное поведение, ученики

Др Вера Ж. Радовић
Мр Оливера Ђокић
Мирјана Трмчић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет
Београд

UDK 373.32:371.1::51
Стручни чланак
Примљен: 14. IX 2012.
BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 3, p. 474–487.

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ФУНКЦИЈА ПИТАЊА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме

У раду ћемо анализирати различите врсте и технике постављања питања са аспекта утицаја начина на који наставник поставља питања на квалитет ученичких одговора те на процену и оцјену знања ученика. У том дидактичком кругу, наставник пита – ученик одговара – наставник оцењује, велику одговорност има наставник. Колико је важна структура његових питања за процену показаног знања ученика, показали смо на примерима у почетној настави математике. У фокусу су и уско и широко постављена питања, те неколико практичних савета за технике постављања питања наставника којима се постиже постепен прелазак од вођених ка самосталним активностима у којима ученици показују већи степен разумевања математичких садржаја.

Кључне речи: питања наставника/одговори ученика/ оцењивање/почетна настава математике.

Увод

Процес наставе обухвата три етапе – планирање и припремање, реализацију и евалуацију. Иако је реч о међусобно условљеним етапама наставног процеса, при чему квалитет једне етапе одређује квалитет следеће етапе, дидактичари указују да је евалуација наставног процеса најнесавршенији део наставничког посла и најкритикованија дидактичка активност. О евалуацији у настави можемо говорити са неколико аспеката – са аспекта вредновања рада и постигнућа ученика, вредновања квалитета рада наставника, самовредновања, спољне или екстерне евалуације итд. Евалуација рада и постигнућа ученика има вишеструке

функције (информативну, инструктивну, мотивациону, „оцењивачку“), обухвата различите компоненте вредновања (знање, општу способност, специјалне способности, мотивацију, радне навике, објективне околности) и може да се реализује различитим (субјективним и објективним) техникама вредновања. Притом, веома је важно да се испоштују одређени принципи оцењивања. Н. Хавелка и сарадници наводе следеће принципе оцењивања: (1) оцењивање је део планирања наставе и учења; (2) укључено је у све наставне активности; (3) оцењивање је кључна професионална вештина наставника; (3) усредсређено је на питање – како ученици уче; (4) оцењивање је подршка напредовању ученика; (5) важан фактор мотивације ученика за учење и образовање уопште; (6) оцењивање је покретач емоција и самопоштовања ученика; (7) фактор упознавања циљева учења и критеријума за оцењивање исхода учења; (8) чинилац развоја способности ученика за самооцењивање; (9) активност која треба да обухвати цео распон ученичких постигнућа (Хавелка, Н. и сарад.; 2003:23). Наведене принципе оцењивања можемо пројектовати и на област разматрања дидактичке функције питања у настави. Другим речима, са аспекта наведених принципа оцењивања можемо отворити питање како од структуре наставникових питања зависи квалитет одговора ученика те процена и оцена њиховог рада и постигнућа. Да ли су питања, којима наставник покушава да оствари увид у знање ученика, саставни део свих наставних активности или се наставник опредељује за ову технику оцењивања само у одређеним (изабраним) наставним ситуацијама? Да ли је наставник дидактичко-методички обучен да поставља питања („...кључна професионална вештина наставника“), да ли су његова питања усредсређена према добијању одговара *шта ученици уче* и одговора *како ученици уче*, да ли су подстицајна (у области мотивације за учење, самопоштовања ученика, самооцењивања ученика и сл.), да ли обухватају различите нивое и врсте знања итд.?

Питања у настави имају различите дидактичке функције. Једна од важних функција питања у настави јесте и процена постигнутог знања ученика. Знање ученика наставник може да процењује имајући у виду различите врсте знања (чињенично, концептуално, процедурално и метакогнитивно) и различите нивое знања (усвајање (рецепција), изражавање (репродукција), продукција (стварање) и психомоторичка продукција). У том смислу, веома је важно да води рачуна о форми и квалитету питања које поставља ученицима.

Дидактички захтеви у постављању питања

„Учитељи и судије су међу реткима који постављају питања на која унапред знају одговор, а тај се одговор махом проверава у присуству трећег лица“, речи су С. Нејла (Neill, S.; 1994:20), којима нас инспирише да о питањима наставника у функцији оцењивања ученика размишљамо с аспекта чињенице да „онај који више зна“ поставља питања ученицима који су тек започели процес сазнавања у настави. Њихово сазнавање треба да прође процес верификације који подразумева примену стечених знања у различитим животним ситуацијама. У том процесу,

наставникова питања су смернице и путокази који показују да ли се ученици „крећу“ добрим путем. С обзиром на то да наставниковим питањима и одговорима ученика следи оцена, те да је доживљај „заслужене“ оцене изузетно значајан у ученичким перцепцијама сопствене личности, личности наставника, процеса наставе и процеса сазнавања у целини, веома је важно да наставник води рачуна о одређеним дидактичким захтевима, како у погледу форме тако и погледу квалитета постављених питања. Када је реч о форми и техници постављања питања, дидактичари једногласно упозоравају да су много ефектнија кратка питања, правилно језички и стилски исказана, садржајно јасна (без неразумљивих речи и израза), постављена целом одељењу (а не само поједним ученицима). То посебно важи за ученике млађег основношколског узраста којима не треба постављати дугачка, гломазна питања са речима и изразима који им нису познати. Потребно је избегавати питања алтернативног типа (на која ученик може да одговори само са „да“ или „не“), као и сугестивна питања у којима је наговештен одговор. Алтернативна, сугестивна, каверзна и тривијална питања понижавају ученике, односно потцењују мисаону активност ученика. Веома широка и комплексна питања или тзв. ланчана питања (једно питање постављено у више формулација и варијанти) делују збуњујуће на ученике, прекидају или ремете започети мисаони процес и др. Слично на ученике делују и питања која нису тематски усклађена, односно која излазе ван оквира наставног садржаја чије познавање процењујемо код ученика. Зато већина дидактичара сматра педагошки неоправданим ослањање на импровизацију у постављању питања, нарочито у наставним ситуацијама у којима су она стављена у функцију процене и оцене знања ученика. Питања, дакле, морају бити систематична и добро испланирана. Осим вербалних захтева, веома су важни и невербални импулси којима наставник шаље поруке ученицима о валидности њихових одговора, а да их притом грубо не прекида и не нарушава нит започетог исказа. Наставник треба да гледа у очи ученика који одговара, да покаже интересовање за његов или њен одговор и да се побрине да и други ученици покажу потребно поштовање према другу или другарици који одговарају („за оцену“).

У складу са савременим докимолошким захтевима усмереним ка индивидуализацији оцењивања јесте и захтев да ученицима истог узраста треба постављати различита питања којима ће наставници испоштовати различите стилове учења и различите образовне потребе ученика, те омогућити сваком ученику да се испољи. Психолози указују да импулзивни појединци тендирају да на постављено питање дају први одговор који им изгледа тачан, док рефлексивни покушавају разморити могуће алтернативе и наћи солуције пре него што дају било какав одговор или реагују на постављено питање. У вези са наведеним, можемо сматрати педагошки неоправданим наставне ситуације у којима неки наставници пожурју ученичке одговоре, понављају одговоре ученика, воде главну реч и не допуштају ученицима да буду у праву и сл. С. Нејл указује да је деци много теже да примене стратегије у којима би задржали реч (у току паузе док обликују следећу мисао), што је вероватно последица више фактора – њиховог покушаја

да се успешно носе са сложеним појмовима, релативног говорничког неискључивости и супериорног статуса наставника. У просеку, наставници интервенишу већ након 0.9 секунде, док деца праве паузе у трајању од две до три секунде (Неилл, С.; 1994:108). Јасно је да је деци потребно дати времена да размисле и да свака изгубљена прилика да сроче потпун и сложен одговор може негативно да утиче на квалитет њиховог одговора, њихово интелектуално осамостаљивање и самопоуздање. Ћутање, које многи наставници доживљавају као израз незнања ученика и не ретко „кажњавају“ нижом оценом, може да представља најпродуктивнију компоненту наставног сазнајног процеса. М. Баковљев указује да је реч о спољашњем облику интезивне унутрашње мисаоне активности, односно о стваралачким паузама (Баковљев, М.; 1992:81). Дакле, „добро постављено“ питање наставника подазумева и време за несметано учениково расуђивање.

Када је реч о квалитету постављених питања, захтеви дидактичара су јасни. Ако желимо да проникнемо не само у то колико су ученици усвојили одређени наставни садржај, са коликим фондом знања располажу, већ и у то на који начин су дошли до тих знања, односно да ли и колико владају концептуалним, процедуралним и метакогнитивним знањем, веома је важно испоштовати „стратегије дидактичког вођења разговора: питање–подстрек за размишљање–импулс“ и „дидактички смисао питања“ (Zech, F.; 1998). Ф. Зек истиче да питања не треба да буду сувише уско формулисана (па да ученик нема потребу да размишља), односно да широко формулисана питања (отворена питања, позиви, подстреци на размишљање) стварају повољније услове за подстицање самосталног размишљања и креативности (Ibidem; 1998:338-339). И други аутори (попут С. Кугласоу, 2001; Ј. Брофи, 2004; и др.) сматрају да постизање најзначајнијих циљева наставе захтева отворена питања у којима ученици треба да примене, анализирају, синтетизују или оцене оно што уче. Они изражавају забринутост због тога што резултати многих истраживања показују да наставници чешће постављају „затворена питања нижег реда него отворена питања вишег реда“ (С. Кугласоу, 2001: 63). Отворена питања подразумевају добру припрему наставника (морају бити промишљена и „спремна“ на одговарајућа сужавања уколико се јаве тешкоће у расуђивању ученика), проблемски контекст, логички систем (везу са претходно постављеним питањима, са логиком наставног садржаја чији се ниво и врста познавања процењује) и функционалност (усмереност ка примени знања у новим ситуацијама, односно изван контекста у коме су ученици усвојили одређено знање). Њихова једина слабост односи се на време које захтевају и на немогућност да се њима обухвати процена и оцена знања већег броја ученика (током једног наставног часа), што имплицира потребу да се успостави одређена равнотежа са тзв. затвореним (репродуктивним) питањима која (нарочито ако се наставник не ослања само на таква питања) имају одређене дидактичке функције значајне за процену и оцену знања ученика.

Методички аспекти постављања питања и примери из почетне наставе математике

Будући да језички пренос има суштински значај при учењу математичких правила, разматрали смо вербалне облике интеракције. Наставна ситуација при учењу правила више је језички одређенија него формирање појмова, јер суштински аспект долази од језичко-логичког образлагања (Зеџ 1998: 333). Учитељ тада “језички подстрекује” ученике, дајући смернице и постављајући питања, те на методички погодан начин помаже да појмови буду повезани у правила која ће ученици у новим наставним ситуацијама умети да образложе.

Знање ученика учитељ (пр)оцењује имајући у виду различите нивое знања, па тако, постављајући питања и вреднујући одговоре, он води рачуна и о примени знања. На пример, у наставној јединици *Сталност производа* у ИВ разреду основне школе, ученици науче све три врсте изражавања овог аритметичког правила. У одабраном примеру, учитељ није водио рачуна о примени знања, он ученике наводи да правило које већ знају наново процедурално изражавају и поново се уверавају у његову истинитост, уместо да примењују своја знања. Ученик би требало да препознаје случајеве примене и резонује речима. Од структуре наставникових питања зависи квалитет одговора ученика, те процена и оцена рада ученика и његових постигнућа. Наводимо пример (*пример 1*).

Пример 1.

У библиотеци „Радое Домановић“ на 76 полица налази се по 120 књига. У библиотеци „Вук Караџић“ се на 4 пута више полица налази 4 пута мање књига него у библиотеци „Радое Домановић“. У којој библиотеци се налази више књига?

Колико је књига у библиотеци „Радое Домановић“ ? $76 \cdot 120 = 9\,120$

Колико је књига у библиотеци “Вук Караџић”? Које правило примењујеш у рачунању?

$(76 \cdot 4) \cdot (120 : 4) = 9\,120$, а не $(76 \cdot 4) \cdot (120 : 4) = 304 \cdot 30 = 9\,120$

Исти је, дакле, број књига у обе библиотеке. Примењујемо правило сталности производа.

Учитељ би требало да поставља питања у процедури решавања задатка где помоћ тражи у репрезентацији путем сликаног окружења и репродукцији свих дотадашњих међукока, чак и више њих. Одабрали смо пример *Одређујемо непознати број* у I разреду (*пример 2*).

Пример 2.

Који број је непознат?

a)

b)

$$X + 11 = 19$$

$$12 + X = 13$$

X = _____

$$X =$$

Провера: $+ 11 = 19$ Провера:

У датом примеру би било погодно постављати, на пример, питања: „На ком месту на слици је записан непознати број? На ком месту је записан број 11? А на ком месту је записан број 19?“ итд. Ученик би интуитивно разумевао идеју одређивања непознатог броја преко њему познатог табличног случаја збира бројева $8 + 11 = 19$ или добројавањем/одбројавањем од 11 до 19 тј. од 19 до 11 (а тек касније, од II разреда, да се непознати сабирак одређује тако што од збира 19 одузимамо познати сабирак 11 итд.).

Учитель може да формулише уско или широко питање, да започне широко формулисаним и да их постепено сужава. Широко формулисана (отворена) питања стварају повољне услове за подстицање самосталног размишљања ученика и постепено воде ка ужим која обезбеђују сигуран пут и доводе до формулисања математичких правила. Кључна питања требало би да буду припремљена, а одговарајућа сужавања промишљена како би довела до уопштавања (Zech 1998: 339). Као пример наводимо *Непромењивост разлике у IV разреду* са одабраном реалном проблемском ситуацијом и вођеним питањима која се постепено сужавају и доводе до процедуралног начина изражавања овог аритметичког правила (*пример 3*).

Пример 3.

У мору живи корњача Архимед и њен млађи брат Питагора. Архимед има 179 година.

а Пифагора 124 године.

Први део задатка:

1. Колико година је Архимед старији од Питагоре?
 2. Колико година ће Архимед имати за 6 година?
 3. Колико година ће Питагора имати за 6 година?
 4. Колико година ће Архимед бити тада старији од Питагоре?
- Корак 1. Колико година је Архимед старији од Питагоре? Како ћемо то израчунати?

Коју рачунску операцију треба применити? (Одузимање)

$$179 - 124 = 55$$

Архимед је старији од Питагоре 55 година.

Корак 2. Колико година ће Архимед имати за 6 година? Како можемо записа-
ти тај израз? (Као збир бројева 179 и 6)

$$179 + 6$$

Корак 3. А колико година ће имати Питагора за 6 година? Како ћемо то записати
у облику израза? (Као збир бројева 124 и 6)

$$124 + 6$$

Корак 4. Размислите, како ћемо сада израчунати колико ће Архимед бити стари-
ји од Питагоре

за 6 година? Коју рачунску операцију ћемо користити ако треба да израчуна-
мо разлику

у њиховим годинама? (Одузимање.) Можемо ли сада ова два израза обједи-
нити у један

како бисмо решили задатак? (Можемо, ставићемо их у заграде и извршити
одузимање.)

$$(179 + 6) - (124 + 6) = 185 - 130 = 55$$

Архимед ће за 6 година имати 185, а Питагора 130 година.

Хајде да упоредимо почетну једнакост са последњом. Шта представља израз
у првој загради

у последњој једнакости? (Умањеник увећан за 6) А израз у другој загради?
(Умањилац увећан за 6) Упоредите резултате. Шта уочавате? (Разлика у годи-
нама није се променила.)

Хајде сада да откријемо колико година је Архимед био старији од Питагоре
пре 6 година!

Други део задатка:

1. Колико година је Архимед имао пре 6 година?

2. Колико година је Питагора имао пре 6 година?

3. Колико је Архимед био старији од Питагоре пре 6 година?

Корак 1. Шта би најпре требало урадити? (Најпре треба да одредимо колико
година је Архимед имао пре 6 година.) Како ћемо то записати у облику изра-
за? (Као разлику бројева 179 и 6)

$$179 - 6$$

Корак 2. А колико година је имао Питагора пре 6 година? Како ћемо то записати?
(Као разлику бројева 124 и 6)

$$124 - 6$$

Корак 3. Сада треба да одредимо колико година је Архимед био старији од
Питагоре пре 6 година. Како ћемо то записати а да објединимо ова два израза
у једну једнакост?

Коју рачунску операцију треба употребити да бисмо израчунали разлику у го-
динама? (Одузимање. Изразе ћемо ставити у заграде и извршити одузимање.)

$$(179 - 6) - (124 - 6) = 173 - 118 = 55$$

Шта смо урадили са умањеником, а шта са умањоцем? (И умањеник и умањилац
умањили смо за 6) Шта уочавамо – да ли се разлика у годинама променила?

(Није. Разлика у годинама је стална, не мења се.)

Анализом примера број 3 видимо да формулисање правила на апстрактном нивоу није прерано започето, па ни учење није механичко.

Смисао питања лежи у чињеници да се ученику скреће пажња и управља се његовим размишљањем (Аебли према Зеџх 1998: 337). Функција питања учитеља види се и: 1) у успостављању односа ученика према наставној теми (мотивација за учење правила *Непроменљивости разлике*), 2) мобилисању његових предзнања (појмови које ученици познају и који су потребни за учење овог правила) и 3) проверавању решења. Генерално, питања би требало да служе да се ученици подстакну на самосталан рад и нарочито да самостално постављају питања (Klinberg prema Zech 1998: 337). Учитељ би, осим “питања знања”, требало да поставља и “питања за размишљање”. То могу да буду мотивациона питања, питања која стварају прегледну основу за разумевање и питања која допуштају више одговора (могућности за решавање) тзв. отворена питања (Kугіасоу 2001, Brophy 2004, Zech 1998). Отворена питања развијају креативност и стваралачко мишљење ученика, те правилну употребу језика и препознавање еквивалентних појмова у два различита окружења (математичком и реалном). Ево једног примера и одговора ученика на постављени захтев (пример 4).

Пример 4.

Састави текстуални задатак на основу датих података, користећи правило *непроменљивости разлике* (IV разред)

НЕПРОМЕНЉИВОСТ РАЗЛИКЕ Emilija Profirova N-

ТЕКСТ ЗАДАТКА:

a) Koliko je plavi kit teži od afričkog slona?

b) Koliko će plavi kit biti teži, ako obe životinje smršaju 100kg.

ПЛАВИ КИТ Тежак 190 000 kg 	АФРИЧКИ СЛОН Тежак 5000 kg 
--	--

РЕШЕЊЕ: _____

ОДГОВОР: _____

$$190\,000 - 5\,000 = 185\,000$$

$$(190\,000 - 100) - (5\,000 - 100) = 185\,000$$

Плави кит ће бити тежи од афричког слона 185 000 кг, исто као када обе животиње смршају по 100 кг.

Погледајмо пример *Одређивања непознатог броја* у II разреду (пример 5). Учитељ води разговор и поставља питања за понављање појмова потребних за решавање задатака који су затим уследили.

Пример 5.

Који број је једнак производу бројева 3 и 4?

$$3 \cdot 4 = 12$$

О којој рачунској операцији се ради? (Множење.) Како зовемо број 3? (Први чинилац.)

Како зовемо број 4? (Други чинилац.) Шта је број 12? (Производ бројева.)

Шта је још производ у запису? (3 пута 4.)

Израчунајмо количник бројева 12 и 3.

$$12 : 3 = 4$$

ником.)

Ученици фронтално решавају једначину уз проверу.

О којој рачунској операцији се ради? (Дељењу.) Како зовемо број 12?

(Дељеник.) Како зовемо број 3? (Делилац.) Шта је број 4? (Количник

бројева.) Шта је још количник у запису?

(12 : 3). Како можемо проверити тачност једнакости? (Множењем.)

$$3 \cdot 4 = 12$$

Исписане су три једначине.

1. једначина $3 \cdot x = 15$

Како зовемо ову једнакост? (Једначина.) Шта је у једначини познато? (Први чинилац и производ.) Шта је непознато? (Други чинилац.) Како се израчунава

непознати чинилац? (Производ делимо познатим чиниоцем.) Ученици

фронтално решавају једначину уз проверу.

2. једначина $x : 6 = 7$

Шта је у једначини познато? (Делилац и количник.) Шта је непознато?

(Дељеник.)

Како се израчунава непознати дељеник? (Помножимо количник и делилац.)

Ученици фронтално решавају једначину уз проверу.

3. једначина $28 : x = 4$

Шта је у једначини познато? (Дељеник и количник.) Шта је непознато?

(Делилац.)

Како се израчунава непознати делилац? (Поделитемо дељеник колич

У обнављању и провери градива учитељ је добро испланирао питања. Он је водио ученике од везе множења и дељења (као основе за решавање једначина са множењем и дељењем) до самих процедура решавања једначина. Међутим, у задацима када ученици треба да покажу шта су и како научили, учитељ им не даје методички погодан редослед питања и задатака (пример 6).

Пример 6.

1. Реши једначине и одговори који број је непознат:

$$5 \cdot x = 25, \quad x = \underline{\hspace{2cm}}, \quad x = \underline{\hspace{2cm}}, \quad \text{Провера: } \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x : 4 = 10, \quad x = \underline{\hspace{2cm}}, \quad x = \underline{\hspace{2cm}}, \quad \text{Провера: } \underline{\hspace{2cm}}$$

$$56 : x = 8, \quad x = \underline{\hspace{2cm}}, \quad x = \underline{\hspace{2cm}}, \quad \text{Провера: } \underline{\hspace{2cm}}$$

2. Ако неки број помножиш са 9, добићеш производ 27. Који је то број?

Дељеник

50

64

Делилац

2

Количник

10

9

8

3. У табелу упиши оно што недостаје.

4. У соби се налази 9 полица са једнаким бројем књига на свакој полици.

Колико књига се налази на свакој полици ако их је укупно 45?

5. У кутији су биле лоптице. Седморо деце је поделило те лоптице. Свако дете је добило по три. Колико лоптица је било у кутији?

6. У гнездима на дрвету укупно је 15 јаја. Колико има гнезда ако је у сваком по 3 јаја?

Препознајемо и издвајамо три групе задатака (*пример 6*). То су задаци: 1) везе множења и дељења (3. задатак); 2) процедуралног решавања сва три типа једначина (1. задатак) и 3) састављања и решавања сва три типа једначина на основу текстуалног задатка (математички и реалан контекст; задаци 2, тј. 4, 5 . и 6). Веза множења и дељења сада је дата у другој форми у односу на почетну ситуацију, што је добро. Међутим, редослед питања везаних за везу није адекватан (дат тек на трећем месту, а требало би на првом). У самој дискусији решења задатка, учитељ занемарује да постави усмеравајућа питања стварајући основу за решавање једначина путем везе операција множење и дељење, на пример „Како можемо да проверимо тачност добијеног количника?“ и сл.

Методички оспособљен учитељ води ученике од везе множења и дељења, преко процедура решавања једначина ка генерализацији речима, касније и симболима. Када је учитељ упознат са оваквим методичким обликовањем алгебарских садржаја, питања која поставља ученицима у настави биће сигуран пут ка квалитетном разумевању и учењу решавања једначина са множењем и дељењем.

У одабраном примеру сагледавамо и аспект обухватања различитих врста знања у питањима. Учитељ структурира питања која иду од: 1) чињеничних – који број је први сабирак, који други, а који збир итд., 2) процедуралних – решавање једначине са множењем где се непознати чинилац одређује као количник производа и познатог чиниоца и врши провера резултата итд., 3) концептуалних – концепт (појам) једначине као једнакости са непознатим бројем и решавање једначине као одређивање непознатог броја за који је добијена једнакост тачна и 4) метакогнитивних – шта и како урадити тј. препознавање еквивалентних појмова из текста задатка и математичког записа, односно састављање једнакости са непознатим бројем која одговара подацима задатим у тексту. У почетној настави математике важно је да су питања промишљена и усредсређена на то *како ученици уче, како размишљају и какав је ниво разумевања*. При фронталној провери задатака ученици не би требало само да „декламују” одговоре, већ да дају објашњења како су дошли до решења проблема, које кораке су предузели у његовом решавању. Ово је вишеструко значајно не само за ученике који одговоре дају, већ и за оне који можда нису успели да дођу до тачног решења. Значајно је и за учитеља, јер повећава квалитет одговора ученика, али и могућност ефикаснијег и квалитетнијег (про)цењивања.

У одабраном примеру питања која се односе на прве три врсте знања добро су осмишљена, док је код четврте групе питања занемарено поступно вођење од текста ка формирању математичког израза са непознатим бројем тј. преводјење на математички језик и запис математичким симболима. Погледајмо 5. задатак у *примеру 6*.

Пример 6.

5. У кутији су биле лоптице. Седморо деце је поделило те лоптице. Свако дете је добило по 3. Колико лоптица је било у кутији?

Почетак задатка: У кутији су биле лоптице.

Боље је: У кутији је било неколико лоптица.

Седморо деце је поделило те лоптице. Свако дете је добило по 3.

Колико лоптица је било у кутији?

У трећој групи дати су задаци и питања за састављање и решавање једначина. Програмски захтев у II разреду није састављање једначина, мада то није немогуће реализовати. Учитељ би требало да избегава питања која нису тематски усклађена, односно која излазе из оквира наставног садржаја чије познавање (про)цењујемо код ученика (реч је о појмовима који по Наставном програму нису

обухваћени у одређеном разреду). Учитељ би тада питањима требало да води ученике ка плану за састављање једначина (издвајање познате и непознате, састављање израза са непознатом и једначење). У одабраном примеру то није урађено, па је тешко да очекујемо да ученици самостално формирају једначину, нити је понуђен неки од вођених корака који би ученике ка томе водио. Уколико разумеју смисао захтева и питања, ученици су склони да овакве задатке решавају једнос-тавним математичким процедурама, употребом операције множења или дељења, без састављања и решавања задатка путем једначине. Осим тога, потешкоће су и формулације задатака које не воде ученике ка уочавању и издвајању познатих и непознатих података. Идеја је да питањима ученике водимо од несамосталности ка самосталном решавању задатака. Од структуре целог плана и питања за план зависи квалитет одговора ученика у састављању и решавању једначина, те (пр) оцена њиховог рада и постигнућа.

Пример 7.

План састављања једначине:

- 1) Издвајање познатих и непознатих података;
- 2) Састављање израза са непознатом $x : 7$ и
- 3) Вршење једначења $x : 7 = 3$.

Ево прилике да кажемо да није добро ни сувише дуго чекати на ученичке одговоре, о чему смо претходно говорили у смислу неопходног времена за при-мену стратегија у тражењу решења (Зеџх 1998: 341). У овом случају (*пример 7*), питања наставника су изостављена. Ученицима је дато више од пола часа да самостално раде, без подстрека и отварања поља за размишљање ученика.

Уместо закључка

Семантичка функција језика изузетно је значајна код учења математичких правила. Питања учитеља на почетку процеса учења имају функцију претходног усмеравања. Учитељ указује на значај правила, даје реструктурирајуће смер-нице, ствара основу, ослања се на постојећа знања и представе ученика. Током даљег процеса сазнавања, питања учитеља задржавају своју оријентационо-структурирајућу функцију, између осталог у облику рекапитулирајућег осврта. Језик учитеља добија једну усмеравајућу функцију: скреће пажњу на релевантне појмове и даје усмерења ка адекватном повезивању појмова. Језик учитеља, али и ученика, има и функцију формулисања правила (у почетку је смисаоно раз-мевање важније него математичко-логичка формализација), именовања правила, симболичког изражавања правила, али и функцију повратне информације, про-веравања и оцењивања знања и разумевања ученика.

Литература

- Баковљев, М. (1992): *Дидактика*. Београд, Научна књига.
- Брофи, Ц. (2004): *Настава*. Београд, Педагошко друштво Србије.
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003): *Ocenjivanje za razvoj*. Београд, Ministarstvo prosvete i sporta RS, Centar za evaluaciju.
- Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb, Educa.
- Neill, S. (1994): *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb, Educa.
- Zech, F. (1998): *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 9. Auflage.
- Milinković, J. i Đokić, O. (2009): „Kriterijumi evaluacije praktične nastave studenata“, International Conference *Promoting teacher education – From intake system to teaching practice*, Faculty of Education in Jagodina, Jagodina, 19-20 May 2009, 251-261.

Dr Vera Ž. Radović
Olivera Đokić, MA
Mirjana Trmčić
 Belgrade

DIDACTIC-TEACHING METHODOLOGICAL FUNCTION OF A QUESTION IN MATHEMATICS TEACHING AT BEGINNER'S LEVEL

Abstract

Various types and techniques of asking questions will be analyzed in the paper from the aspect of the influence the way a teacher asks a question has on the quality of student answers, as well as assessment and evaluation of students' knowledge. In the didactic circle: teacher asks – student answers – teacher evaluates, great responsibility lies on the teacher. The importance of the structure of teacher's questions for the assessment of manifested knowledge of students has been shown according to the examples in beginner's mathematics teaching. Special attention is paid to questions demanding short and those requiring long, elaborated answers; several practical pieces of advice are also offered in the paper for teachers to improve their techniques of asking questions which achieve gradual transfer from led to independent activities in which students show higher level of understanding of mathematical contents.

Key words: teacher's questions, students' answers, assessment, mathematics teaching at beginner's level.

Д-р Вера Ж. Радович М-р Оливера Джокич Мирьяна Трмич Белград

ДИДАКТИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ВОПРОСА В НАЧАЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Резюме

В настоящей работе мы сделаем анализ разных видов и техник задания вопросов с аспекта влияния их на качество ответов учеников и на определение и оценку их знаний. В таком круге учитель задаёт вопрос - ученик отвечает - учитель ставит оценку, большую ответственность имеет учитель» Насколько важна структура вопросов учителя в определении показанного знания ученика, в настоящей работе мы показали примерами из практики начального обучения математике. В центре нашего внимания находятся и узко и широко заданные вопросы и несколько практических советов задания вопросов учителям, которые дают возможность постепенного перехода от активностей под руководством учителя к самостоятельным активностям в которых ученики показывают большую степень понимания математических содержаний.

Опорные слова: вопросы учителя, ответы ученика, оценивание, начальный процесс обучения математике

ВАСПИТНО ДЕЛОВАЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт

У овом раду се разматра васпитно деловање књижевности за децу у савременој настави од 1. до 4. разреда основне школе. Од најстаријих књижевних форми па до највећих остварења савремене књижевности, уочљиво је да књижевна дела васпитавају и образују своје читаоце, поучавају, оплемењују и хуманизују њихову личност својом садржином и уметничком лепотом. Истражују се могућности за интензивирање васпитног деловања књижевности у контексту најновијих књижевно-теоријских тенденција, а у складу са рецепцијским могућностима ученика овог узраста. Књижевно дело (текст) књижевности за децу се посматра као естетски феномен, а његова поучност мора бити разасута у свим слојевима текста. Нема сумње да је данас једна од важних функција књижевности за децу да се деци саопшти и приближи оно што им се на други начин не може тако успешно приближити – трајне естетске, моралне и педагошке вредности.

Кључне речи: књижевност за децу, рецепција књижевног текста, васпитно деловање, узраст-млађи разреди основне школе, однос: естетско и васпитно у књижевном тексту.

* * *

Пружање естетског задовољства и верност властитој природи је самосвојни циљ књижевности и њена најпреча обавеза. Служећи човеку на начин недоступан било којој другој дисциплини, она му омогућава боље виђење света око себе и интензивније доживљавање целине живота (Петровић, 2000). Иако „приповедачу његово дело не служи ничему ако на један или други начин не служи човеку и човечности“ (Андрић, 1961: говор приликом доделе Нобелове награде за књижевност), бројни примери насиља, агресивног понашања и зла сваке врсте показују да је „зло витално“, да до сада „ниједна врста знања и искуства људи није успела да га искорени и промени свет у коме живимо“ (Бајић и Јовановић, 2003: 107).

Сама чињеница да је књижевно дело уметничка творевина, говори у прилог томе да је оно васпитно. Оно (књижевно дело) на спонтан начин развија

способности младих и помаже им да се укључе у друштво, да усвоје правила понашања и друштвене вредности и тако се припреме за живот. Кроз примере из књижевности, ученици трагају за „смишлом живота“, што је „највећа потреба, али и најтеже постигнуће“ (Бетелхајм, 1979: 17). Да би неко књижевно дело разумели и доживели, да би на нас оставило траг, морамо га, најпре, прочитати. *Криза читања* је постала озбиљан друштвени, културолошки и педагошки проблем јер друштво у коме се потискује књига, а са њом и укупно културно стваралаштво и његово наслеђе, има слабу перспективу (Илић и сар., 2008).

Претходно побројани проблеми су само део у лепези многих који су нас определили за проучавање васпитне улоге књижевности за децу, која није превасходна и не надилази њену уметничку-естетску вредност. Проблем васпитног деловања књижевности је веома комплексан и не нуди једноставна и очигледна решења, већ многобројне могућности. Досадашња знања и искуства нису у потпуности допринела да се искористе све погодности које књижевна дела, а са њима, и настава књижевности за децу пружа. Зато сматрамо да комбинована употреба знања и искустава из више дисциплина (теорије и историје књижевности, методике, дидактике, педагогије, психологије, естетике...) може дати боље резултате наставе српског језика и у области васпитног деловања на ученике.

Овај рад има за циљ да подстакне научно (методолошко) и практично (методичко) промишљање *како* употпунити васпитну улогу наставе књижевности за децу иако су *циљеви* наставе књижевности (образовни, васпитни и практични) узајамно условљени и заједнички се остварују (Николић, 1992) и доприносе достизању општих *стандарда* постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања.

„Школа плански и организовано утиче на развијање врлина, моралних схватања и позитивних навика. Њена најважнија функција остварује се кроз социјализовање и хуманизовање личности ученика. Прворазредну улогу у васпитавању младих има настава српског језика и књижевности“ (Бајић и Јовановић, 2003: 108). Она није слободна уметност-уметност ради уметности (л’арт поур л’арт), већ планска активност која остварује одређене функције. Хуманистичког васпитања нема без уживљавања и емоција које књижевна дела нуде. У којој мери су блискост, присност, солидарност, доброта, поштење, искреност, толеранција, емпатија итд. усвојени као чиниоци понашања зависиће степен социјализације, емоционална равнотежа и разумевање са ближњима.

Најновије књижевно-теоријске (постструктуралистичке) тенденције у којима се од есенцијализма („шта је књижевност“) чини заокрет у правцу прагматичних питања, нарочито на питање „како књижевност делује“ на своје потенцијалне и конкретне читаоце. У оквиру најновијих тенденција у науци о књижевности и теорији књижевности може се сматрати „проширење оквира интерпретације уз помоћ покретања у интерпретативним поступцима свих могућих културолошких релација књижевног дела и укључивање разноврсних културних дискурса („културних схваћених у најширем значењу, нпр. политичком, етичком, расним, етничком, полном и сл“)“ (Бужињска, Марковски, 2009: 27-45).

Идеја водила нашег интересовања јесте да овом сложену проблему васпитног деловања наставе књижевности за децу приступимо са више аспеката и сагледамо из различитих равни и углова гледања, али никако не пренебрегавајући естетско-уметничку вредност књижевног дела.

„Књижевно стварање за децу, попут неких интердисциплинарних научних подручја, природом свог настанка, усмерености, рецепцијских одређености, методолошке развојности њеног поетичког кључа – постаје у савременом књижевном и духовном миљеу она врста стваралачког изазова који утемељује и антиципира све недоумице, трвења, борбе, складности, узајамности и разлике које дефинишу шире семиотичко поље књижевности и уметности уопште“ (Голијанин-Елез, 2009: 55).

У својој историјској развојности поетичких исходишта и стремљења, књижевност за децу је исказивала потребу дефинисања, саображавања тријаде (*писац, дело, читалац*), а све у светлу својих основних проблема: одређења и дефинисања, термина, почетка, као и односа педагошког и естетског.

Трагајући у „Бермудском троуглу“ између педагогије, психологије и уметности, „развијајући се између оса доминантне дидактичности, идеолошког памфлетизма, нападаог епигонства и рабљења већ овешталих формативних образаца и авантурама које подстичу зачарани круг језичке игре“ (Голијанин-Елез, 2009: 65), књижевност за децу се, на прелазу векова, најбољим остварењима усмеравала ка путевима којима се духовност њене форме афирмише као естетска чињеница, из које проистиче психолошка уверљивост (њена васпитност), односно духовност и трајно етичко смерање.

Професор Т. Пертовић истиче да ниједна уметност не може деловати без капљице дидактизма. „Извесно, књижевност за младе као хуману уметничку врсту карактерише непроцењив сазнајно-васпитни значај“ (Петровић, 2000). Дидактичка линија књижевности потиче још из доба хеленизма. И најстарија дела људске цивилизације (Илијада, Одисеја, Еп о Гилгамешу...) нуде драгоцене поруке, колективно искуство и мудрост читавог народа и цивилизација. И ту ништа није спорно. Проблем настаје оног тренутка када се значај сваког уметничког дела (па и књижевног) мерио његовом утилитарношћу (доба просветитељства, 18. век).

Тешкоће почињу са покушајима наметања моралних норми као готових конструкција, које су, иначе, сумњиве и тешко бранљиве, а, поврх свега, апоетске и антипоетске. „У принципу сама васпитна тенденција не би морала да дискредитује и упропасти књижевно дело, али пракса скоро редовно показује супротно“ (Данојлић, 2009: 59).

Књижевни стваралац, у свом стваралачком походу, може да пође од једне упорне мисли, од убеђења, од васпитне намере, од моралних осећања којима је опседнут и отуда извуче надахнуће за дело чисте уметности. Битно је да се та *намера*, то убеђење, та упорна мисао и осећање уграде, да се такорећи слију у изворну уметничку инспирацију, а да притом не ишчезну, да се осете више као посебан укус, као оригинална осећајност, а да се том приликом ништа не одузме од изворности и снаге уметничког дела.

Наш познати песник М. Данојлић истиче да је васпитна тенденција у књижевности за децу пропала зато што ја настојала да наметне сумњиве вредности и пролазне идеале, пре свега када су у питању бројни „слаби“ писци. И зато додаје: „У слављењу и неговању виших и највиших моралних вредности, децја књижевност је имала много више успеха. Неке њене поруке усадиле су се заувек у нама. Другарство, саосећајност, пожртвовање, љубав према правди, слободи и истини, солидарност са пониженима и увређенима, мржња према деспотизму – све су то моралне и људске вредности које поседују изузетну поетску енергију“ (Данојлић, 2009: 60). Зато и сматрамо да ово богато поље васпитног деловања књижевности за децу није исцрпљено, напротив: отвара многе путеве и бројне могућности.

Настава књижевности у школи доводи у средиште књижевно дело као стваралачку праксу. Она га поставља испред учења о теорији и историји књижевности, чиме актуализује следећа питања:

- 1) Рецепцију и деловање књижевног текста на ученика, у зависности од његовог узраста и околности у којима се остварује примање књижевног дела.
- 2) Питање одговарајућих емоционалних и рационалних способности (емпатије, пројектовања, запажања, маштања, критичког и стваралачког мишљења помоћу којих дело постаје предмет естетичког уживања и спознаје) (Бајић, 2007).

Рецепција и деловање књижевног текста на ученике. Најзначајнији теоретичар ове концепције је романиста и естетичар Х. Р. Јаус. По њему, естетика рецепције није дисциплина која може да реши све литерарне проблеме, већ парцијална методска рефлексија погодна за надградњу (Погачник, 2009). Књижевно дело није издвојени објект који, попут „споменика“, сваком посматрачу пружа исту слику догађања. Оно (књижевно дело) свој суштину открива у интеракцији (дијалогу) са рецепијентом (читаоцем), који уноси сопствено искуство, знање и креативне потенцијале. За Јауса је књижевно дело „попут какве партитуре, створено за увек нову резонанцу читања, које избавља текст из материје речи и уводи га у актуелни живот: реч која мора да створи саговорника способног да је схвати док му се она обраћа“ (Јаус, 1978: 40-41). Ј. Погачник (2009) закључује да ако структура уметничког дела није ни „супстанца“ ни „ентелексија“, онда уметнички текст можемо да одредимо само помоћу његовог деловања, а његову историју, као историју прихватања код читалаца.

Прва од релација, коју Јаус користи при својој анализи, јесте *рецепција и деловање књижевности*. „Ако карактер дела одредимо као конвергенцију текста и рецепције, дакле, као динамичку структуру, коју схватамо у историјској промени њених конкретизација, онда деловање можемо без тешкоћа раздвојити од рецепције. Деловање тада означава текстом условљен, а рецепција адресантом условљен елемент конкретизације или творења традиције“ (Погачник, 2009: 68).

Специфичности развоја деце узраста 1-4. разреда основне школе. Ученици овог узраста, првог до четвртог разреда основне школе, се налазе у периоду интензивног развоја (когнитивног, психосоцијалног, физичког).

То животно доба психолози називају *детинство*. Многи од њих се слажу да се детинство условно може поделити на неколико периода: *прво детинство* (1-2. године живота), *рано детинство* (2-6. године живота), *средње детинство* (6-9. године живота) и *позно детинство* (9- до пубертета) (Трој, 1957). Л. Жлебник (1972) период између 7. и 11, 12. године назива „право детинство“. Разуме се да су границе оваквих подела врло релативне и да су условљене како природним предиспозицијама тако и социјалним чиниоцима.

Интензивирање развоја социјалних односа настаје оног тренутка када дете из породичне средине, која је до поласка у школу најважнија, пређе у школску средину. У почетку, деца још не припадају читавој групи (разреду), али се тај миље шири и дете успоставља контакте са новим одраслим људима и децом. Ти контакти ће, у наредним годинама, значајно допринети формирању његове личности. Друштво родитеља и старијих особа постаје незанимљиво и досадно. Деца улазе у тзв. „групно доба“, односно фазу узраста када се деца скупљају у групе. „Група представља прву озбиљну и стабилну форму деце удруживања“ (Трој, 1957: 110). Активности које група обавља су различите: спортске игре, излети, представе, причања, заједнички изласци, несташлуци итд. Онда није чудно колико је литература која се бави представљањем групе и групних активности популарна код деце овог узраста (Том Сојер, Хаклбери Фин, Орлови рано лете, Дружина Пере Квржице, Дружина Сињи Галеб итд.), јер се деца поменутог узраста врло живо идентификују са поменутим делима. Зато треба максимално искористити вредности књижевности за здрав социјални развој деце.

Међутим, развојне карактеристике деце не одређују само социјални развој, већ и друге области развоја деце, што, у крајњој линији, условљава различите могућности рецепције одређених књижевних освајања, јер „уколико је дело естетски вредније и развојна намера биће лакше оствариљива, и обрнуто“ (Каменов, 2009).

При разматрању рецепције књижевног текста, с обзиром на деце узрасте, појављује се озбиљан проблем. Ствара га чињеница да је степен психичке зрелости појединца врло различит и кад се ради о истом узрасту. Из тога произилази да је, у односу на узраст детета, способност рецепције књижевног текста различита. „Без обзира да ли проблем књижевног текста размотримо са сазнајног, естетичког или етичког становишта, увјек је суштинско питање његове примјерености одређеном узрасту. А примјереност дјела узрасту читалаца у случају деце књижевности не одређују дјеца него други – родитељи, васпитачи, наставници, састављачи школских програма издавачи...“ (Ристановић, 2011: 67).

Упоредо са социјалним развојем, код деце се развија и *моралност*. „Под моралним васпитањем, већина аутора подразумева организован процес формирања моралних личности – процес развијања и формирања моралне свести, моралних осећања, воље и моралног суђења“ (Ристић, 2007: 76). Пијаже говори о два стадијума моралног мишљења деце: (1) *стадијум моралне хетерономије* и (2) *стадијум моралне аутономије*.

Први стадијум, моралне хетерономије – настаје процесима принуде родитеља и одраслих и обично траје до 7-8. године. Карактерише га послушност,

поштовање правила и придржавање тим правилима.. Други стадијум, моралне аутономије – је зрелији тип моралности који се развија око десете године, а основна одлика му је узвратност (реципрочност), односно, бити добар значи бити праведан, за разлику од претходне фазе где бити добар значи бити послушан (Миочиновић, 2004).

Будући да је дете у почетку свог развоја егоцентрично биће окренуто више себи, са поласком у школу и интензивним социјалним развојем оно постаје социоцентрично, тј. група, дружина, одељење је „центар“ његовог света. Ако се социјални развој правилно спроводи, у сагласности са дечјим когнитивним развојем, онда је то добар пут да се развије социјално зрела и морално стабилна личност. Како се период 7-11. године (млађи разреди основне школе) налази на самом изворишту тог развоја, онда је јако битно да се искористе сви чиниоци свестраног развоја ученика. Несумњиво је да настава књижевности, са многобројним примерима и моралним дилемама својих јунака, може дати значајан допринос том развоју. У овом процесу, дужности наставника „нису у томе да уклањају противуречности и конфликтне ситуације, већ да схвате њихову суштину, карактер и васпитни значај, тј. да стварају услове за слободни и добровољни морални избор и помогну детету да пронађе избор моралног решења које одговара његовим развојним могућностима“ (Ђорђевић, 1996: 106).

Унапређивање васпитне праксе. Проучавање васпитног деловања књижевности за децу у млађим разредима основне школе може постати важан покретач квалитетне (савремене) наставе, те као такво проширити и употпунити дидактичко-методички репоертоар *Методике наставе српског језика и књижевности*.

Настава није затворен и инертан систем који тежи изолацији утицаја, већ врло динамичан систем који треба да прати све промене које се дешавају и у себе уграђује оне новине које ће је учинити ефикаснијом и продуктивнијом. Квалитетна настава, међутим, „не задовољава се једном стеченим знањима, вештинама и навикама свог извођача, јер је то води једноличности, монотонији и стереотипности у поступањима што не може донети ваљане ефекте васпитно-образовног рада“ (Илић, 2006: 21). Она, дакле, треба континуирано да трага за новим и вреднијим наставним поступцима, нарочито настава српског језика и књижевности, која је у том смислу и веома захтевна, али и доста нуди. „Много захтева због тога што је ово предмет од чијег знања, умења и навика зависи успешност свих осталих предмета, а много нуди јер се ради о предмету кога чине разноврсна наставна подручја“ (Илић, 2006: 22).

„Књижевноуметничка дела имају посебан значај за развој и хуманизацију личности. Она развијају и формирају способност за естетско опажање и доживљавање, развијају креативне, критичке и стваралачке способности, те одређују естетско-вредносну оријентацију и поглед на свет“ (Гајић, 2004: 9). Дакле, књижевна дела добијају своја естетско-уметничка својства онда када побуђују читаоца, његов естетски доживљај, креативност и критички став. По мишљењу савремених аутора, потреба и способност креативног и критичког мишљења јесте питање слободе и демократизације, просперитета, као и манифестације одрастања и освајања зрелости.

Књижевност за децу није само естетски, образовни и васпитни феномен који се истражије у оквиру наставе српског језика, већ својеврстан социолошки и културни феномен кроз који личност ученика доживљава *свестрани развој својих укупних потенцијала*. Њоме се „снажи ученички дух и сазнајно и доживљајно и искуствено. Тиме се богате дечја сазнања о свету у коме живе, шири се њихов духовни хоризонт, развијају се њихове менталне, посебно когнитивне способности“ (Илић и сар., 2008:49). Упознавање ученика са књижевним делима је многоструко значајно за развијање и образовање целокупне личности ученика. Књижевна дела профилирају личност детета кроз поистовећивање с јунацима из литературе.

Да би разумео књижевно дело: његову форму, структуру, специфичне начине изражавања, читаоцу су потребна одређена знања (на млађем школском узрасту она су елементарна) из области теорије књижевности, историје књижевности и естетике. Дакле, да би се разумело књижевно дело, треба развијати оне квалитете који су својствени уметницима. Тек разумевањем књижевног дела, оно може да се тумачи и остави траг у личности читаоца.

„Примање и деловање књижевног текста у настави се повезује са целокупним учениковим искуством, образовањем, знањем, његовим естетским сензитивитетом, књижевном и читалачком културом“ (Бајић, 2007: 148). У комуникацији књижевног дела и ученика, код ученика се изграђују литерарне способности доживљавања, замишљања, проблематизовања, вредновања, адаптивне флексибилности, флуентности идеја и речи, оригиналности. У том смислу „стваралачка настава рачуна са учеником који се преноси у дело и разложно га просуђује. У том смислу, ученик читање не доживљава само као наставни задатак, већ и као духовну потребу и естетско уживање“ (Бајић, 2007: 148). У овако конципираној настави, улога наставника је, пре свега, *менторска*, што подразумева инструктивно деловање и партнерство са учеником, чиме наставник проналази ефикасне облике комуникације ученика са естетским светом књижевног дела. Такође, професорка Ј. Бајић указује да искуства из школске праксе показују да већи утицај на ученика имају она књижевна дела која су дубље деловала на његов осећајни свет, закупила његову машту и дух, подстакла га на уживање са књижевним јунацима.

Књижевност за децу је погодна за развој креативности и креативних потенцијала деце, али у којој мери ће се ти њени ефекти остварити зависи од начина на који се настава организује и изводи. Ако наставник ради у складу са савременим наставним методама и облицима рада, буде организатор, усмеривач и подстрекач ученичких активности, а ученик буде активни субјекат тог рада, онда оба ова чиниоца испуњавају услове за креативно поступање у тумачењу књижевног текста који се посматра као естетски феномен.

Наставу књижевности у млађим разредима основне школе карактерише специфични захтев да тумачење књижевног текста на том узрасту буде обазриво и непретенциозно, да без превеликог теоретисања уведе књижевнотеоријске појмове, сачува „естетски хедонизам“ у читалачкој импресији ученика, а истовремено испуни методичке исходе – да ученик на најбољи начин доживи, разуме и прими књижевно остварење.

Школска лектира која се обрађује у млађим разредима основне школе садржи имплицитне поруке, а циљ њеног изучавања је естетско уживање и васпитање, као и развој емоционално-интелектуалних потенцијала појединца.

Смисао савремене методичке (школске) интерпретације је у подстицању мисаоног и фантазијског ангажовања ученика на превазилажењу стереотипних позитивистичких приступа. Следећи корак је извршити *актуализацију* тако усвојених, откривених и спознатих садржаја, тј. пренети их у раван искуственог, односно артикулисати њихову примену у животу.

Механичко усвајање модела етички исправног понашања ликова „у потрази за изгубљеном поуком“ (Јовановић, 1999), је неприхватљиво и контрапродуктивно и са позиција науке о књижевности, али и са позиција методичког поступања у настави српског језика.

„Ако 'наравоученије' постане само себи циљ, онда књижевно дело губи уметничку лепоту и хедонистички сјај. Деца нерадо прихватају поучитељност изван феномена *игре, хумора, нонсенса и маиште...* Лепота поруке може се остварити само у структури различитих значењских нивоа из којих се кристалише феномен лепоте, иначе ће је деца одбити као сломљену играчку или неукусно јело“ (Милинковић, 1999). Дакле, књижевним текстом треба да негујемо лепоту и да је развијамо у осећањима младих читалаца, да верујемо у лепоту која је кадра да поправи свет.

На крају, како истиче професор М. Ђорђевић, „наш наставник би морао знати да се поруке често налазе у самом тексту и да их, једноставно, треба пронаћи. Оне се крију у неком занимљивом монологу, дијалогу, у неком пишчевом ставу, размишљању, присећању. Да бисмо пронашли поруке, ученике ваља научити да комуницирају са текстом“ (Ђорђевић, 1997: 54).

Васпитна функција књижевног дела у контексту традиционалне и савремене наставе. Књижевно дело је основна „градивна“ и функционална јединица наставе српског језика. Као недељива целина, васпитно-образовна природа књижевног дела представља „склад васпитних, сазнајних и естетских вредности утканих у структуру књижевног текста“ (Милинковић, 2012: у штампи). Методички приступ књижевном делу у *традиционалној и савременој настави* се знатно разликује, што је последица различитих ставова о месту и улози наставе књижевности у образовном систему.

У традиционалној настави, књижевно дело се посматрало са становишта његове утилитарности. Инсистирало се на сазнајној и васпитној улози књижевности. У настави је доминирала тематска анализа, при чему се уметнички текст доводио у везу са вантекстовним чиниоцима, што је доводило до занемаривања естетских вредности и специфичне природе књижевноуметничког дела зарад идеолошких и дневно-политичких циљева.

У савременој настави књижевности, основно полазиште књижевне интерпретације је уметнички текст који се анализира и тумачи. Специфична структура текста условљава методичке и методолошке поступке којима се на функционалан начин могу доживети, открити и сазнати његове естетске, сазнајне и васпитне

вредности. Уважавају се индивидуалне рецепцијске могућности ученика и њихови естетски доживљаји, чије се порекло проналази у доминантним значењским вредностима текста.

Књижевно дело се у савременој настави не посматра са аспекта његове вулгаризоване утилитарности, већ као естетски феномен, који изграђује литерарни укус и сензибилитет ученика, оплемењује њихову личност и истовремено их образује и васпитава (Милинковић, 2012: у штампани).

Однос естетског и васпитног у књижевности за децу. Антагонизам односа естетског и васпитног (педагошког) у књижевности за децу је стар колико и та књижевност (Вуковић, 1996). Књижевност за децу открива свет који нас окружује и односе у њему, именује ствари и бића, и у том смислу је неоспорна њена васпитна улога (Данојлић, 1976). Међутим, тај однос није тако једноставан и аутоматски, јер да је тако свет би се одавно променио, проуховио и усређио.

Књижевност за децу је од самог свог појављивања схватана као средство васпитања. Она је особена зато што је упућена једном свету који се брзо мења и једном узрасту који је обично подвргнут систематском учењу и васпитању (Ристић, 2007). То што је намењена једној генерацији у развоју, не значи да треба да буде појачана њена васпитна улога. У правом књижевноуметничком делу за младе, естетско мора бити разасуто у свим слојевима текста, а педагошке и дидактичке импликације у таквом делу морају бити у функцији естетског.

И као што је неспорна чињеница да књижевност за одрасле поучава и нико јој због тога не замера, зашто би била мање вредна, спорна и оспоравана књижевност за децу ако ту исту децу поучава? „Право је питање само *како* књижевност за децу поучава и да ли треба *само* да поучава!“ (Ристић, 2007: 73).

Непобитна је чињеница да књижевност за децу подстиче и негује праве моралне вредности као и све ваљане уметности. Другарство, саосећајност, пожртвовање,... су само неке од многобројних моралних и људских вредности које деčја књига може срећно узносити (Вуковић, 1996; Данојлић, 1976; Ристић, 2007; итд.).

Не само од садржаја књижевног дела за децу, већ и од наставног поступка зависи да ли ће ове вредности бити уграђене у понашање деце. „Упрошћено и површно тумачење књижевних текстова које обично брзоплето хита ка голој поруци, представља највећу сметњу остваривања васпитних циљева“ (Ристић, 2007: 78).

Професор Ново Вуковић (1996) указује да тежња да се по сваку цену елимише педагошка компонента из књижевног дела за децу и младе може бити исто тако опасна као и нападно поучавање. Естетско и педагошко се морају налазити у некој врсти „органске симбиозе“. „Опонентне постају само ако се угрози позиција приоритета, односно ако се дело не схвати као превасходно естетски феномен, коме је апсолутно примарна сврха да делује у том смислу“ (Вуковић, 1996: 51).

Уместо закључка. Позната је чињеница да школа у садашњем тренутку, кроз целокупно деловање и наставне активности, не остварује своју васпитну функцију у потпуности у већини области, па и у области социјално пожељног понашања (Бојанин, 1990, 1991, 2002). Све су евидентнији поремећаји у пона-

шању као и проблеми насиља међу децом. Та граница се задњих година све више помера наниже, према млађим узрастима, што је још један разлог више да се бавимо социјалним проблемима деце и кроз наставне активности. У том циљу се у школе уводе многи програми за спречавање насиља међу децом – *Школа без насиља, Учионица добре воље, Чуvari осмеха итд.*

Настава књижевности треба и мора да заузме оно место које јој, с правом, припада. „Она треба да развије код ученика потребу за уметничким доживљајем, љубав према књизи, да развије његове литерарне, креативне и критичке способности како би, и кад изађе из школе, био у стању да самостално доживљава, истражује, оцењује, тумачи и вреднује књижевна дела“ (Гајић, 2004: 171). Ако настава буде ишла у том правцу, без шаблона и ригидних модела, она ће развити способности и васпитати укус ученика да правилно вреднују и сва друга уметничка дела, али и утемељити вредности за које се залаже и у вантекстовној стварности.

Појам васпитне улоге књижевности за децу је веома широк. Често је немогуће сагледати све његове ефекте. Наша идеја јесте да се искористе могућности наставе, у овом случају српског језика, те да се у текстовима књижевности за децу пронађу „копче“ које могу допринети да се, посредством добро организоване наставе, васпитно делује на ученике у млађим разредима основне школе, не изневеравајући примарну природу естетског дела и иманентни приступ њеној интерпретацији.

Јер, како је велики Сократ говорио: „Наше је да поучавамо, а не да забрањујемо!“

Литература

- Бајић, Љ. и В. Јовановић (2003): Превенција насиља наставом књижевности, *Књижевност и језик*, бр. 1-3, 107-113.
- Бајић, Љ. (2007): Рецепција и деловање књижевног текста на ученика, *Норма*, вол. 12, бр. 1, 147-156.
- Бетелхајм, Б. (1979): *Значење бајке*. Београд: Југославија.
- Бојанин, С. (1990): *Школа као болест 1*. Београд: Библиотека за XX век.
- Бојанин, С. (1991): *Школа као болест 2*. Београд: Библиотека за XX век.
- Бојанин, С. (2002): *Тајна школе*. Београд: “Бојанин и Мицић”.
- Божињска, А. и М. П. Марковски (2009): *Књижевне теорије XX века*. Београд: Службени гласник.
- Данојлић, М. (2009а): Један нови облик; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лута замком* (53-62). Нови Сад: Змајеве деље игре.
- Вуковић, Н. (1996): *Увод у књижевност за децу и омладину*. Никшић: Унирекс.
- Гајић, О. (2004): *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Голијанин-Елез, С. (2009): Књижевност за децу у бермудском троуглу педагогије, психологије и уметности, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 54-67.

- Данојлић, М. (1976): *Наивна песма, огледи и записи о дечјој књижевности*. Београд: Нолит.
- Данојлић, М. (2009): Један нови облик; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лута замком* (53-62). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Ђорђевић, Ј. (1996): *Морално васпитање, теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, М. (1997): *Сложеност једноставног*. Београд: Научна књига.
- Жлебник, Л. (1972): *Психологија детета и младих*. Београд: Делта-прес.
- Илић, П., О. Гајић и М. Маљковић (2008): *Криза читања*. Нови Сад: Градска библиотека; Београд: Нова школа.
- Каменов, Е. (2009): Развојни критеријуми вредновања дечје литературе; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лута замком* (115-118). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, Т. (2000): Поетика дидактике, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br4_99/poetika.html.
- Ристановић, Ц. (2011): Дечји узасти и рецепција књижевног текста, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVII, бр.1, 62–70.
- Ристић, Б. (2007): Проблеми односа естетског и педагошког у литератури за децу и омладину, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 71-79.
- Јовановић, С. (1999): У потрази за изгубљеном поуком, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br4_99/potruga.html.
- Милинковић, М. (1999б): Лепота поуке у књижевности за децу, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br4_99/lepota.htm
- Милинковић, М. (2012): Васпитнообразовна функција књижевног дела у традиционалној и савременој настави (у штампи).
- Трој, Ф. (1957): *Дечја психологија*. Београд: Научна књига.

Nenad Stojković, MA
Svilajnac

NURTURING INFLUENCE OF CHILDREN LITERATURE IN LOWER PRIMARY SCHOOL GRADES

Abstract

Nurturing influence of children literature is considered in the paper in modern teaching from 1st to 4th primary school grade. Ranging from the oldest literary forms to the greatest works of modern literature, it is noticeable that literary works nurture and educate their readers; they teach, refine and humanize their personality through their

contents and artistic beauty. Possibilities are examined for more intensive upbringing influence of literature in the context of latest literary-theoretical tendencies, according to receptive abilities of pupils at this age. Literary work (text) for children is viewed as an aesthetic phenomenon, and its feature to nurture and educate has to permeate all text layers. It is beyond dispute that nowadays one of the most significant functions of children literature is to narrate and make children closer to what cannot be made closer to them in any other way – everlasting aesthetic, moral and pedagogical values.

Key words: children literature, literary text reception, upbringing influence, age – lower primary school grade, relation: aesthetic and nurturing in literary text.

М-р Ненад Стойкович
Свилайнац

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает воспитательное действие детской литературы в современном обучении детей с первого по четвёртый класс, начальной школы. С древнейших литературных форм до лучших произведений современной литературы, ясно что литературные произведения воспитывают и образуют своих читателей, обучают их, облагораживают и гуманизируют их личность своим содержанием и художественной красотой. Автор исследует возможности интенсификации воспитательного воздействия литературы в контексте новейших литературно-теоретических тенденций, а согласно способностям восприятия детей такого возраста. Литературное произведение /текст/ детской литературы автор рассматривает как эстетический феномен, а его поучительность должна присутствовать во всех слоях, уровнях текста. Нет никаких сомнений что в наше время одной из важнейших функций литературы для детей является приближение и уведомление того, что другим способом нельзя так успешно сделать, то есть длительные эстетические, моральные и педагогические ценности.

Опорные слова: литература для детей, восприятие литературного текста, воспитательное действие, возраст-младшие классы начальной школы, отношение: эстетическое и воспитательное в литературном тексте

ЕДУКАТИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ВИРТУЕЛНИХ МУЗЕЈА

Резиме

Информационе технологије утицале су на промене и у музејима и довеле до појаве новог облика њиховог постојања - виртуелних музеја. Да ли постоје и какви су едукативни потенцијали виртуелних музеја, тема је овог рада. У њему се дефинише појам виртуелних музеја, однос информационих технологија, музеја и корисника услуга музеја, позиционира улога виртуелних музеја у процесу едукације генерално, и у различитим срединама, указује на примере добре праксе учешћа виртуелних музеја у едукацији и младих и одраслих и истичу могуће перспективе развоја на овом плану.

Кључне речи: едукативни потенцијали, виртуелни музеји, информационе технологије, интернет.

*Нема сврхе порицати да је виртуелни музеј већ ту.
Уместо да нас то забрињава, покушајмо да разумемо
како бисмо учинили најбоље за будућност.
Бернар Делош*

Свет у коме живимо мења се вртоглавом брзином; информационе технологије донеле су прогрес бржи него иједна друга технологија до сада. Многи од нас осећају носталгију за временом споријег ритма у којем смо одрастали, за познатим, а ту је и страх од непознатог. Први пут ученици долазе и са већим предзнањима у писмености (информатичкој) од својих едукатора. Интернет је донео велику демократизацију знања и информација, приступачан је свима који имају рачунар и повезани су на светску мрежу. Један од моћних ресурса интернета је и веб музеј. Где год да смо, у соби, у парку, свуда где постоји интернет конекција као на длану приступачни су нам водећи музеји света, њихови експонати, подаци, изложбе, ресурси; без путовања, без плаћања улазница... То не значи да ће виртуелни музеји потиснути и избрисати потребу за постојањем традиционалних, *реалних* музеја, већ значи да ће се међусобно надопуњавати и значи повећање могућности за сазнавање и изражавање. Овде је оптимизам и потребан и разуман. И Режиш Дебре истиче да приступ посредством мултимедија није

раскид, већ испуњење до краја, да се ради о извлачењу дела, предмета из једног контекста, да бисмо их ставили у нови контекст, промена парадигме... *“Култура је по себи замена и само смо прешли с фигуративне замене прво на аналитичку, а сада на нумеричку. Оригиналност последње фазе састоји се у чињеници да је функција презентације музеја независна од институције, то јест музеја као зграде и установе. Данашњи музеј је историјски облик “представљања”, треба га поштовати, али не покушавајмо да зауставимо историју.”*¹ Виртуелни музеји отворили су једну нову димензију и у едукативним функцијама музеја. Тај огроман потенцијал први су увидели амерички музеји који својим атрактивним, привлачним, лако доступним, добро дизајнираним и педагошки стручно презентованим садржајима привлаче како најмлађу публику и лаике, тако и научне раднике. Ефекти примене виртуелних музеја у образовању су: упознавање и очување културних вредности употребом нових технологија, развој глобалног размишљања и комуницирања, могућност приступа музејским експонатима који су у реалном музеју далеко од нас, динамичан, мултидисциплинаран начин стицања знања и подстицања креативности, интерактивност и мултимедијалност...

Каква је ситуација код нас? Дигитализација постојећих музејских збирки, стварање добрих веб презентација музеја и даље је на почетку. Разлози су више-струки, од неусаглашене и неадекватне културне и образовне политике земље, страха од промена у самим музејима, до економских проблема. Али, добра ствар је да већина музеја покушава да живи и у виртуелном свету, да су схватили неопходност таквог паралелног егзистирања. Данашња публика, пре свега она млађа, познаје интернет и служи се њиме, а та чињеница покреће и музеје да се боре за своје позиционирање у савременом свету и за пажњу својих корисника.

Шта је виртуелни музеј? Виртуелни музеј (користе се и појмови: веб музеј, онлине музеј, е-музеј, дигитализовани музеј, паралелни музеј, музеј без зидова, мета-музеј, мултимедијални музеј, тотални музеј, универзални музеј ...) је музеј који егзистира у виртуелном простору, музеј доступан преко интернета. То је виртуелизована, дигитализована колекција експоната, слика, цртежа, скулптура, фотографија, предмета, звучних и видео записа и свега онога што се у физичком свету налази у стварним, традиционалним музејима. Постоје и цубер музеји који постоје само у виртуелном простору и не коегзистирају ни са једним физички постојећим музејем. Међутим, виртуелни музеји не морају егзистирати само на вебу, виртуелни музеј може бити подржан и интерактивном телевизијом.

Виртуелни музеји развили су се од веб страница реалних музеја којима је циљ био промоција реалног музеја. Веб странице приказују дигитализиране експонате реалних музеја, опис експоната, али и разне едукативне садржаје, блогове, дискусије, те административне податке музеја као што су радно време, локација, политика музеја... Виртуелни музеј је, заправо, место сусрета нових, информационих технологија и музеја који може да има добар или лош исход, у зависности ко и како га реализује. Тај сусрет омогућио је комфорнији сусрет

¹ Делош, Б. (2006) Виртуелни музеј, Београд: Clio, стр. 7

човека и онога што се налази у музејима. Али, нове технологије нису само атрактивни маркентишки додатак или замена за реалне музеје, већ, у стручним и креативним рукама, моћно средство за потпуно нове области деловања музеја. Једна од њих је и унапређивање едукативних функција музеја до неслућених граница. Виртуелни музеј, дакле није музеј замене, него више музеј допуне постојећих музеја и њихових функција. Делош каже да је музеј *“преплављен неочекиваним могућностима вршења сопствених функција ван сопственог институционалног оквира...”*² и да виртуелно није одвојено од реалности, него да индукује нову реалност, паралелну са правом илити познатом, тако да питање виртуелног се не односи само на будућност музеја, него задира у дубину ствари.

Као у Малроовом (Андре Малраух) *имагинарном музеју*, музејски експонати у виртуелном музеју *“напуштају места за која су створена: пећине, палате, храмове, гробнице катедрале, салоне и прелазе у заједнички амбијент где се позивају једни на друге...”*³

Дигитална технологија увела је промене у начин очувања и заштите музејске збирке, а тиме и у начин њиховог приказивања. Циљ дигитализације музејских збирки је очување баштине и стварање нових извора информација, а тиме и знања и њихово презентовање, популарисање... Виртуелни музеји привлаче све више посетиоца, посебно млађе људе. Предност виртуелног музеја је (и) у томе што је доступан сваком ко има приступ интернету. Утицај стварних музеја на виртуелне је очигледан, али све је читији и утицај виртуелних музеја на реалне музеје. Наравно, неки се питају куда води приближавање музеја и нових технологија, плашећи се да није крајња тачка сусрета опасна по постојање *реалних* музеја. Бернар Делош сматра да су такве стрепње излишне јер, по њему, веза која спаја музеј и виртуелно није случајна, зависна од околности, већ суштинска и потиче од самих концепата оба музеја. Он подсећа да је и тзв. традиционални музеј у суштини виртуелан; у односу на стварност, он је поље измештеног, делокализованог... Функције које дефинишу музеј: сакупити-анализирати-презентовати у условима информатизације добијају нови смисао, поготову трећа *„презентовати“* добила је снажан замајац уз помоћ синтезе слике, звука и анимације, дигитализације и интернета. Делош скреће пажњу да на виртуелне музеје не треба гледати као на врсту робота који својим клијентима нуди неку врсту фаст фоод културе. Заправо, ради се о промени идентитета музеја, али не само зато што је традиционални музеј појавом конкурентног виртуелног музеја под притиском или у кризи, него, пре свега, због тога што окретање потребама савременог посетиоца и савременог друштва мора бити императив музеја и свих оних који се и практично и теоријски баве музејима.

*Последње деценије у великој мери су промениле схватање недодирљивости музеја, њихове вечности и непроменљивости која је, говорено марлоовским језиком,*⁴ каже Ирина Суботић – *изнад пораза и успона свакидашњице.*

² Ibidem

³ http://www.zesveske.ba/04_06/0406_2_3.htm

⁴ http://www.arte.rs/sr/umetnici/teoreticari/irina_subotic-3972/tekstovi/stvoriti_i_voleti_publicu-1299/

Ивана Ћирић у свом раду занимљивог наслова: *Баштина у Microsoft музеју – како је интернет преузео улогу музеја: прва велика сеоба знања*, промишља сусрет музеја, човека и цубер зоне: „Ово гигантско поље, које је пред нама, тек треба испитати. Нови поглед на свет, поглед преко монитора, имплицира на нове парадигме у уметности које не смемо занемарити. Оно што је важило некада – да посетилац и уметничко дело деле исти простор, чак и у случају инсталација више не важи. Са појавом интернета и настајањем бесконачног виртуелног простора, посетилац и уметничко дело бивају дистанцирани и одвојени. Тачка сусрета, као место усјања у коме настаје смисао доживљеног уметничког дела, више не постоји али се појављују нове сензације на које корисник не остаје имун. Он жели да учествује, не само пасивно, посматрајући, већ и давањем свог доприноса.”⁵

То што музеји треба да служе садашњости и савременом животу, не значи да не треба да се баве прошлошћу. Чак напротив, у времену глобализације и лаког губитку идентитета, музеји треба да се баве покушајима очувања идентитета, индивидуалних и колективних. Музеји морају искористити све предности информационих технологија.

У информатичкој ери научна и комуникативна функција музеја постају комплементарне. И музеји би требало да буде уклопљени “у социо/културно окружење уместо да из њега буде издвојен као свети простор вредности које надилазе свакодневницу и у који “обичан човек” готово да не улази.”⁶ Информатичка ера допринела је великој демократизацији и доступности информација и извора знања.

„Виртуелни музеј не треба конструисати, он де факто постоји, само не-сумњиво другде и другачије него што се мислило, јер се меша са проблематским пољем музејског. Одатле питање које се природно јавља: да ли се циљ музеја још ограничава ма руковођење и заштиту збирки и не шири ли се легитимно на читав процес који би тежио да складишти доживљено да би га запамтио и показао? Ако је тако ми тек улазимо у право музејско раздобље.”⁷ Ово не значи да виртуелни музеји значе смрт традиционалних музеја, јер човек ће увек имати потребу да посећује „класичне“ музеје, интернет управо нуди могућност повећавања видљивости традиционалних музеја. Савремена публика увелико користи интернет и то је већ довољан разлога да музеји прате потребе своје публике и динамику развоја нових технологија. „Имагинарно као виртуелно, далеко од тога да је одвојено од реалности, оно напротив индукује нову реалност, паралелну и коегзистирајућу са првом.”⁸

Највећи музеји на свету све више користе интернет и друштвене мреже како би заинтересовали и оне људе који нису ни помишљали да би могли

⁵ Ћирић, И. (2010). Баштина у Мицрософт музеју – Како је интернет преузео улогу музеја: прва велика сеоба знања. *Етнoлoшкo-антpoпoлoшкe cвeскe*, 15 (4)

⁶ http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles/gavrilovic_muzeologija_u_vakuumu.pdf

⁷ Делош, Б. (2006), *Виртуелни музеј*, Београд: Clio, стр. 202

⁸ Ibidem

да обиђу неки музеј. *“За музеје веб може бити и радно окружење и мјесто даљњег искорака према заједници. Он је готово комплетно решење за размену информација.”*⁹

Првог фебруара 2011. Гоогле је отворио врата 17 светских, престижних музеја и галерија који су нам тако постали доступни и из удобности нашег дома. Сада је број партнера стигао до цифре 180, у више од 40 земаља, са преко 35 000 објеката високе резолуције, а међу њима и дела из Спомен збирке Павла Бељанског од 31.10.2012. године. Ради се о пројекту названом „Уметност“ (Art Project) карактеристичном по томе што користи Google технологију камера „уличног погледа“ (Street view) тако да посетиоцима омогућава обилажење галерија и музеја уз могући поглед од 360 степени. Велика иновација овог пројекта је коришћење слика у гигапикселској резолуцији, што омогућава скоро микроскопску детаљност приказа, зумирање слике до милиметарског нивоа, до 14 милијарди пиксела. Сада је по једна слика из сваког музеја представљена на овај начин, али се очекује да ће их убудуће бити више. Што се осталих експоната тиче, корисницима је омогућено да увећавају детаље, пишу коментаре и деле своје утиске с познаницима преко друштвених мрежа, као и да направе сопствене колекције слика, њихових делова и детаља које могу да покажу другима.

*“Ми морамо да тражимо кориснике интернета на друштвеним мрежама, на сајтовима, где год они били”*¹⁰, речи су Лорема Жавоа, који се бави новим медијима у Версају, једином француском музеју који је део Гугловог пројекта. Шарлот Секстон из Британског националног музеја је убеђена да Гуглов сајт не може да угрози постојеће сајтове музеја, већ да може само да им донесе нову публику да дође у музеј. *“Не постоји сукоб између виртуелних посета и правих одлазака у музеј. Једно се надовезује на друго”*¹¹, изјавила је Лариса Корабелникова из Ермитажа. Гоогле арт пројект обухвата и неколико образовних алата и ресурса за наставнике и ученике. То су атрактивни едукативни видео материјали доступни путем уоутубе канала, затим мноштво квизова, интерактивних задатака, листе ресурса, линкова ка разним уметничко-историјским страницама, наставним средствима...

Париски Лувр, међутим, одбио је Гоогле и ослонио се само на сопствени веб site, који годишње посети око 11 милиона посетилаца. У исто време, у Лувр уђе годишње 8,5 милиона људи. Посетиоци сајта овог музеја, могу да одаберу виртуелну туру кроз сталну поставку, а водич је анимиран лик по имену Доминик, направљен према лику првог кустоса овог музеја, Доминика Вивана Денона, који посетиоце води кроз музејску збирку и учи их важним историјским и уметничким информацијама. Репрезентативни виртуелни музеји и даље су водећи амерички музеји који су се у виртуелизацију и упустили први.

⁹ Johnston, L. (2001) *Imaging in museum*. Washington Wired museum, str. 105

¹⁰ <http://www.nezavisne.com/umjetost-zabava/vizuelna-umjetnost/Internet-u-sluzbi-muzeja-79511.htm>

¹¹ Ibidem

Корисник интернета може да закључи да у Србији сваки већи град има музеј и то је добро, то је доказ да смо у току са ИТ револуцијом. Питање је како су ти сајтови организовани, колико су функционални, колико се често ажурирају, колико комуницирају и на који начин са својим корисницима, колику пажњу поклањају едукативним садржајима, колико су мултимедијални и интерактивни...

Етернитас је пројекат који је инициран од стране Министарства културе Републике Србије 2010. године (доступан на адреси: www.етернитас.рс). Ради се о апликацији за дигитализацију, обраду и представљање података о културној баштини Србије у оквиру једног још ширег пројекта Музејско информационог система Србије (МИСС, који је зачет 1996. године), јединственог трезора музеја Србије.

Генерално гледајући, похвално је што тако велики број музеја у Србији има сајт, што је већина њих присутна и на друштвеним мрежама на интернету (пре свега на фејсбооку), али оно што недостаје је несхватање важности директне комуникације с корисницима, коришћења свих предности ИТ технологије, а не претежно текста и статичне слике. Довољно је отићи на сајт неког иоле значајнијег музеја у свету и уочити велику присутност интерактивних и мултимедијалних садржаја, е-леарнинг садржаја, могућност онлине куповине музејских сувенира, виртуелних тура, пријављивања на нewsлеттер листе музеја, писање блогова од стране корисника, пријављивања на маилинг листе музеја, присуство бесплатних садржаја... Едукативни садржаји на домаћим музејским сајтовима су присутни, али без довољно интерактивности и мултимедијалности, виртуелних, он лине лекција, е-леарнинг садржаја, виртуелних радионица, заправо у сегменту едукације претежно се прате информације о активностима у реалном музеју, без разумевања снажног едукативног потенцијала веб музеја и едукативних потреба корисника.

Иако постоје теорије да дигитално ускладиштено није оријентисано на трајност (пре свега због неизвесности у вези постојаности медија) и да је *“повезано са једном сасвим новом димензијом брисања памћења која надмашује све досадашње форме културне амнезије...”*¹² дигитализација није непријатељ трајности, континуитету и памћењу. Они који сумњају у то, алудирају на феномен лаке доступности и ослањања на то да нешто постоји негде ускладиштено на интернету, па није неопходно да памтимо, да тако само улењујемо своје мождане вијуге, јер што је више информација и што је лакши пут до њих заборављање ће лакше победити сећање. Али, ако се нешто користи на прави начин, ефекти су неумитно позитивни. Као што филм није убио сликарство, електронска књига књижевност, тако ни дигитализовање неће убити колективно памћење света. Да је овај оптимизам оправдан, потврда су и неки од виртуелних музеја који су као своју мисију схватили да треба да служе људима кроз едукативне програме, кроз комуникацију са корисницима у којој сваки аспект музеја комуницира... Пре свега, то се односи на америчке и водеће европске музеје. Виртуелни музеј

¹² Остен, М. (2005). *Покрадено памћење*. Нови Сад: Светови, стр. 12

својим садржајима и начинима презентације садржаја музеја привлачи на један нови начин пажњу корисника и образују их упућујући на нове перспективе. А “*дидактика разбија досаду, осветљава и оживљава контемплативно искуство.*” – каже Делаш.¹³

Постоји широк спектар расположивих музејских ресурса на мрежи, укључујући базе података дигитализованих колекција, онлине изложбе, могућности учења на даљину и онлине активности за ученике свих старосних доби, интерактивне дискусионе “столове” за све онлине посетиоце, али и прилику да постављају питања директно кустосима, односно постоји могућност да дође до директне комуникације између кустоса и онлине корисника и да тако, заправо, уче једни од других. Наставни програм на интернету је често бесплатан и доступан наставницима за допуну наставе у учионици. Велика предност веб музеја је његова доступност; са развитком бежичног интернета и мобилне телефоније можемо да имамо музеј у руци, да нам је приступачан у свако доба, у свакој прилици где постоји вирелес конекција, а није занемарљива чињеница ни да се употребом ресурса веб музеја смањују трошкови образовања (Путовања до удаљених музеја и нису предвиђена у буџетима образовних установа, а смањују се и трошкови литературе.)

Тате музеј (www.tate.org.uk) је још 2003. године спровео анкетирање својих корисника и дошао до сазнања да 21% посетилаца њиховог веб музеја је навео е-учење као разлог за посету! Те 2003. Тате је ангажовао свог првог кустоса е-учења, задуженог за развој е-леарниг стратегије, развој е-програма образовања, идентификовање и привлачење публике. Три кључне нити око којих се развијају програми везани за Тате су: е-учење, нет уметности и развој колекција. Посетилац Тате веб музеја може да одабере неки од он-лине курсева о уметничким техникама и методама и то прилагођено различитим узрастима и нивома (па су тако садржаји за најмлађу публику урађени у форми анимираних филмова) од деце, апсолутних почетника, до професионалаца, одрађено професионално и методички, веома атрактивно, креативно, подстицајно и привлачно, уз обиље мултимедијалних садржаја. Приступачни су и садржаји Тате архиве, тј. садржаји које је Тате дигитализовао (аудио, видео, фотографије, текстови), тако да можемо да чујемо и/или видимо уметнике, њихове интервјуе, наступе, перформенсе, филмове о њима, снимке са релевантних скупова, симпозијума, форума... , можемо скинути мноштво пдф материјала, видети изложбе, излагања критичара, експерата, самих уметника ... , а могуће је до детаља видети и процес и продукте оних радионица које се одвијају у реалном простору, у музеју. И све то на располагању 24 часа, седам дана у недељи! Приступ садржајима је прилагођен и слабовидим особама тако што имају помагала у виду аудио водича и звучних сензација кроз сајт.

Репрезентативан пример добро организованог е-учења на веб музеју је и амерички МоМа музеј (the Museum of Modern Art iz Njujorka www.moma.org)

¹³ Делаш, Б. (2006), *Виртуелни музеј*, Београд: Clio, стр. 13

који је укључен и у програм K12. K^{1 2} је највећи провајдер онлине образовања у Америци. Нуди индивидуализовано учење прилагођено потребама сваког детета, награђивани наставни план и програм који се бави младим умовима са богатом комбинацијом интерактивних, онлине и оффлине курсева, нову врсту моћних, персонализованих веза са наставницима... Образовни садржаји су прилагођени различитим групама корисника, за најмлађе то су анимирани филмови који лако подстичу интересовање и интеракцију деце; прилагођени су и различитим нивоима знања корисника, од оних опште информативних до напредних за постдипломце и професионалце.

Као што се види, постоји пуно узбудљивих могућности за информисање и образовање у веб музеју, као и за демократизацију процеса размене култура и перспективе на глобалном нивоу. Иако сви музеји још нису искористили онлине могућности, и сада постоји реална основа за закључак да проведено време са дигиталним објектима и дигитализованим уметничким делима повећава жељу људи да прошире своја сазнања, и рађа жељу да виде дигитализовани експонат у његовом стварном постојању у тзв. “реалном” музеју.

Што се тиче ситуације у нашој земљи, треба рећи да реформским иницијативама око наставе и учења нису у довољној мери припремљени ни наставници, ни школе за сусрет са овим променама. Као илустрацију, навешћу изјаву једног наставника ликовне културе: - *Радо бих користила предности које пружају добри веб музеји, али ако успем и да добијем учионицу са рачунарима за час или није добра интернет конекција или нису исправни рачунари.* Неопходно је и наставнике обучити да уче у веб музеју и да се отворе према новим медијима. Како су дигиталне технологије све више присутне у свакодневном животу младих људи, нова писменост, начин поимања стварности и учење у музеју може бити продуктивно повезано са њиховим креативним активностима, а не само као пуки алтернативни додатак у образовању. Ово захтева и националну стратегију.

У нашој педагошкој литератури од свих видова употребе веб музеја у образовању, пре свега оном формалном, најприсутнији су анализе њиховог коришћења у настави ликовне културе. Војислав Илић¹⁴ истиче да је од коришћења интернета у настави ликовне културе корист обострана и за наставнике и за ученике. За наставнике је интернет неизмерно значајан и богат извор сазнања у достигнућима како ликовне културе, тако и само наставе, методике ликовне културе, неопходан и лако приступачан ресурс сазнања тако потребан у процесу перманентног професионалног и личног (само)усавршавања, а ученицима у упознавању историје уметности, али и свим фазама креативног процеса. Илић упозорава да коришћење ресурса интернета захтева као предуслав постојање добре хардверске и софтверске платформе, али и довољно брзу интернет конекцију јер мултимедијалност садржаја то захтева. Употреба интернета поставља и питање оспособљености наставника за његову примену у настави. Код неких наших наставника постоји или отпор према новим технологијама или, пак, не

¹⁴ [http://www.tfc.kg.ac.rs/tio6/radovi/6\)%20Primena%20informacionih%20tehnologija%20u%20obrazovanju%20i%20vaspitanju/PDF/611%20Vojislav%20Ilic.pdf](http://www.tfc.kg.ac.rs/tio6/radovi/6)%20Primena%20informacionih%20tehnologija%20u%20obrazovanju%20i%20vaspitanju/PDF/611%20Vojislav%20Ilic.pdf)

постоје одговарајући услови у установама у којима раде, а то може да утиче на смањење почетног ентузијазма.

Едукативни потенцијал веб музеја не исцрпљује се само у настави ликовне уметности, него се рефлектује и на многе друге области људског сазнања и деловања. Што се пре овај потенцијал увиди, то боље по све учеснике у том процесу, а припремљени и позитивно расположени за то морају бити и стручњаци у музејима и у образовним установама, али пре свега они који кроје образовну политику. Несумњиво, нове технологије доносе пораст избора образовних ресурса и повећање индивидуализације у настави. Лев Манович, један од водећих светских теоретичара нових медија, каже да *“убрзана трансформација деведесетих година – претварање културе у е-културу, компјутера у универзални канал културе, медија у нове медије – поставља пред нас задатак да преиспитамо категорије и modele које користимо.”*¹⁵

Занимљив пример партнерства је оно између аутомобилске индустрије Волксваген и њујоршког музеја модерне уметности, заправо програма МоМА ПС1¹⁶, на пољу развоја савремене уметности и е-едукације. Ради се о пројекту под радним називом “Међународно откриће”, започетим у мају 2011. године. Компанија Волксваген промовише одрживи развој у свим сферама живота својом „Мисли плаво“ иницијативом. *„Уметници нам дају поводе за размишљање и омогућују да видимо свет из другачијих углова. Музеј савремене уметности је једна од водећих институција у области савремене уметности. Са њеним убедљивим искуством и едукативним циљевима, она је наш најбољи избор за партнера. Ово партнерство пре свега је знак посвећености наше корпорације преузимању одговорности за животну средину и друштво”*¹⁷ рекао је dr Martin Winterkorn, директор Volkswagena. Један од циљева овог пројекта је проширење едукативног програма Музеја на интернету. Од самог оснивања, 1929. године, једна од централних мисија МоМА музеја је била помоћи широј публици да разуме модерну и савремену уметност. У том контексту, током 2010. године Музеј је покренуо успешну иницијативу дигиталног учења. Уз Volkswagenову подршку, програм ће бити значајно проширен, дајући људима широм света приступ курсевима. Још једна компонента ове сарадње су креативне „лабараторије“ на веб сајту, које директно укључују посетиоца у процес стварања уметничког дела. Веб музеји у свету, дакле, окренули су се ангажману. Користе нове технологије да придобију публику као активне учеснике. Да би и наши музеји тако функционисали, неопходна је подршка државе, али и промене у начину размишљања људи у музејима. Такође је и време да образовне институције користе едукативне потенцијале веб музеја у много већој мери него сада. У свакој школи, у свакој учioniци, морају да постоје рачунари за сваког ученика и довољно брз интернет, баш као што постоје свеске и оловке.

¹⁵ Манович, Л.(2001). *Метамедији*. Београд:Публикум, стр. 10

¹⁶ МоМА ПС1 – организација основана 1976. године посвећена развоју и промовисању савремене уметности која је блиско повезана са Музејом савремене уметности у Њујорку.

¹⁷ http://www.huffingtonpost.com/2011/05/27/moma-and-volkswagens-mult_n_866552.html

Закључак

Свет је заиста постао McLuhanovo глобално село, рачунари и интернет везе премрежили су планету и то није фантазија, то је стварност у којој живимо. Виртуелни музеји су ту. Уосталом, њихова појава се десила неумитно. “Музеј мора да нађе начин за интерпретацију старих и нових сазнања како би удовољио човеку “четвртог вала” који посматра свет преко монитора...”¹⁸ Класична поставка музеја затвореног у своје зидове више није могла да одговори потребама савременог човека и музеј је имао само један пут да задовољи те нове потребе (али, и да их води напред и ствара нове). Међу тим потребама је и жеђ за сазнањима сада и овде.

Неки музеји су ту трансформацију прихватили оберучке, спремни и пуни ентузијазма, не само да би били лидери или се прилагодили диктату технолошког бума, него да би остварили своје давнашње жеље за што потпунијом комуникацијом са својим корисницима и светом у коме постоје. За разлику од њих, неки музеји су тек ускочили у воз ИТ прогреса, али битно је да су кренули тим путем. Разлози успореног кретања често се крију у недостатку економске подршке (живимо у свету неправедно подељеном на развијене и неразвијене), а понекад је разлог томе недостатак слуха оних који креарију културну политику једне земље, али и отпор променама у самим музејима. Бржи или спорији развој виртуелних музеја је реалност. “Музеј није телевизија, статична кутија у којој се врте слике. Он је живо тело које може и мора да омогући интелектуалну авантуру свима који су заинтересовани за то.”¹⁹

Показало се и да је бојазан да ће виртуелни музеји елиминисати *реалне* музеје била нереална. На примеру великих светских музеја, који имају и најбоље веб презентације, видимо да велики број онлине посета прати и пораст број посетилаца у *правом* музеју. Посетилац добро урађеног сајта музеја заправо ће добити још већи порив да уђе у *реални* музеј. Ова два облика постојања музеја се надопуњују, као што је нпр. случај са дигиталним и *правим* библиотекама.

Огромни едукативни потенцијали виртуелних музеја изазов су (и) за школство. Што пре државе, школе и наставници почну да користе те потенцијале и ефекти ће бити делотворнији.

ЛИТЕРАТУРА

- Делош, Б. (2006) Виртуелни музеј, Београд: Clio
 Johnson, L. (2001) *Imaging in museum*. Washington Wired museum.
 Манович, Ј. (2001). *Метамедији*. Београд: Публикум
 Остен, М. (2005). *Покрадено памћење*. Нови Сад: Светови
 Ћирић, И. (2010). Баштина у Микрософт музеју – Како је Интернет преузео улогу музеја: прва велика сеоба знања. *Етнологско-антрополошке свеске*, 15 (4)

¹⁸ Ћирић, И. (2010). Баштина у Microsoft музеју – Како је Интернет преузео улогу музеја: прва велика сеоба знања. *Етнологско-антрополошке свеске*, 15 (4)

¹⁹ Ibidem

Jovanka Kozlovački Damjanov
Novi Sad

EDUCATIONAL POTENTIALS OF VIRTUAL MUSEUMS

Abstract

Informational technologies have influenced the changes in museums, as well and have let to the appearance of their new form of existence – virtual museum. The main question the paper deals with is: are there and what are educative potentials of virtual museums. The notion of virtual museum is defined in the paper, as well as the relation between informational technologies, museums and museum services users; the role of virtual museums is positioned in the process of education in general and in various settings; the paper also outlines the examples of good practice of giving virtual museum a place in education of both young people and adults, emphasizing the possible perspectives of development in the field.

Key words: educational potentials, virtual museums, informational technologies, the Internet.

Иованка Козловачки Дамьянов Новый Сад

ЭДУКАТИВНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ ВИРТУАЛЬНЫХ МУЗЕЕВ

Резюме

Информационные технологии оказали влияние на трансформации и музеях и привели к новой форме их существования - виртуальным музеям. Существуют ли и какие эдукативныш, образовательные потенциалы виртуальных музеев, является темой настоящей работы. В работе автор определяет понятие виртуальных музеев, отношение информационных технологий, музеев и пользователей услуг музея, определяет роль виртуальных музеев в процессе образования вообще и в разных средах, указывает на примеры хорошей практики участия виртуальных музеев в эдукации молодых и взрослых и подчёркивает возможные перспективы развития в настоящем плане.

Опорные слова: эдукативные потенциалы, виртуальные музеи, информационные технологии, интернет

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ЗНАЧАЈ ЋАЧКИХ ЕКСКУРЗИЈА

Резиме

Ћачка екскурзија је дидактичко-методички облик учења и васпитања ученика у непосредном контакту с местима, објектима и садржајима у природним, друштвеним, културним и другим савременим просторима. Она је била и остала значајан вид стицања знања, повезивања теорије и праксе развијања мотивације, стваралаштва, другарства и организаторских способности ученика и наставника. Васпитање ученика млађих разреда основне школе за извођење екскурзије у природи је мултидисциплинарно и обухвата и социјализацију деце, како би деца у друштву хумано функционисала. У раду је дат приказ сценарија реализације ћачке екскурзије, као организованог изласка из школе на којем ученици проучавају наставне садржаје у реалним животним условима. Квалитет ћачке екскурзије састоји се у планирању, конкретном припремању, организовању и одговорном извођењу, коришћењем утицаја материјала и доживљаја у наставном и ваннаставном стваралачком раду ученика и наставника који гарантује успешан ток и исход наставне екскурзије.

Кључне речи: ћачке екскурзије, васпитно-образовни значај

Ћачке екскурзије представљају неизоставни део школског наставног процеса. Почетком XX века, екскурзије су сматране „каменом темељцем“ наставе природних наука и заступана је њихова широка примена (Rajkov, 1932, према: Анђелковић, 2012, 386). Данас се посматрају и као социјални и забавни догађаји. Васпитно-образовна вредност ћачких екскурзија може се теоријски образложити са више различитих основа: екскурзије могу бити у функцији доживотног образовања и у функцији повезивања школе са животом.

Наставни процес се измешта из школске зграде, те је и временска организација флексибилнија. На тај начин ученици имају прилику да се упознају са институцијама које могу бити у функцији доживотног учења и важан су фактор оспособљавања ученика за даље образовање и самообразовање. Према Дјуију (Dewey, 1998), свако знање које се изучава у школи треба да буде у вези са свакодневним животним искуством. Дакле, ћачке екскурзије могу бити и у функцији

повезивања школе и наставе са животом и допринети томе да школа не буде само припрема за живот, већ и сâм живот. Коришћењем ваншколског контекста, настава може утицати и на мотивацију ученика и на промену њихових ставова према учењу (Braund & Reiss, 2006, према: исто, 387)

Данас школе, као институције формалног образовања, иницирају ђачке екскурзије, па се може рећи да су и саме екскурзије део формалног образовања. Велики број аутора (Hamilton-Ekeke, 2007; Michie, 1998; Pedagoški leksikon, 1996, према: исто, 388) их сматра средством непосредног проучавања наставних садржаја на адекватним изворима, нарочито онда када је отежано њихово успешно проучавање у учионици. Вачке екскурзије могу бити део и наставних и ваннаставних активности, али је важно да буду, на неки начин, интегрисане у наставни процес и повезане са наставним садржајима, јер је сврха екскурзије да наставу допуни и оживи.

Појам *ђачке екскурзије*, обухвата све остале појмове који се посматрају као синоними или су сродни појму екскурзија. Овај појам обухвата и ђачке излете и посете, као и рад на терену. Термин ђачки указује на то да се ради о екскурзијама које иницира и организује образовна институција, као и то да су њени главни корисници ђаци. Дакле, екскурзија је „облик наставе на различитим местима удаљеним од школске зграде ради непосредног проучавања наставних садржаја на адекватним примарним изворима“ (Педагошка енциклопедија, 1989, 174).

У овом раду, ђачке екскурзије посматрамо као саставни део школског наставног процеса, чије су основне карактеристике следеће (Анђелковић, 2012, 389):

- екскурзије подразумевају *излазак из школске средине* због изучавања одређених садржаја који се не би могли тако успешно проучити у учионици;
- омогућавају проучавање наставних садржаја у *природним условима* и
- укључују и посете различитим *културним и радним институцијама*.

Према томе, да би екскурзија била у функцији квалитетније наставе, требало би, преваходно, да буде интегрисана у курикулум. Квалитет ђачке екскурзије састоји се у планирању, конкретном припремању, организовању и одговорном извођењу, коришћењем утицаја материјала и доживљаја у наставном и ваннаставном стваралачком раду ученика и наставника који гарантује успешан ток и исход наставне екскурзије. Све ово се постиже кроз примену разноврсних метода: истраживачки разговор, коришћење разних инструмената, картографски рад, графичко приказивање, наставни разговор, излагање, објашњавање, описивање, реферати ученика и др. Како би настава била усмерена на ученика и покренула његову мотивацију за рад, потребно је поћи од онога што ученик већ зна и уме, и од онога што га интересује у вези с темом која се изучава. На тај начин се настава повезује са животом, а ученици добијају прилику да одређене садржаје изучавају непосредно.

Екскурзије представљају излазак из школског у ваншколски контекст и самим тим би требало да подразумевају и већу оријентацију на друге аспекте личности, осим когнитивног аспекта. Васпитање ученика млађих разреда основне школе за извођење екскурзије у природи је мултидисциплинарно и обухвата и социјализацију деце, како би деца у друштву хумано функционисала. Ово вас-

питање омогућава друштву окружење у коме ће генерације живети квалитетан живот достојан људској популацији.

Кроз заједничке истраживачке задатке које ученици треба да обаве у мањим групама, подстиче се и вршњачка интеракција. Веома је значајно охрабрити дискусију ученика и осмислити активности које ученике усмеравају на комуникацију једних са другима. Овакве активности доприносе бољим и непосреднијим односима између свих учесника екскурзије, позитивно утичу на мотивацију ученика током екскурзије и представљају извор мотивације за даље учење.

У даљем тексту следи приказ сценарија реализације једнодневне ђачке екскурзије на релацији: Младеново – Бач - Бођани – Палић –Младеново.

Групе чине ученици првог и трећег разреда ОШ ”Бранко Ћопић” Младеново, са реализатором групе, учитељицом Снежаном Милешевић.

Полазна идеја: Повезивање садржаја из програма и праксе на очигледним примерима препознавања, разликовања и сакупљања биљака.

Општи циљ: Коришћење садржаја које нуди окружење и дестинација екскурзије за повезивање са садржајем одређених наставних јединица.

Посебни циљ:

- Трагајући за биљкама, деца уче да пажљиво посматрају свет око себе;
- У природи деца треба да се понашају еколошки пожељно;
- Деца утврђују стечена знања о биљкама;

Наставне методе:

- Учење путем открића;
- Кооперативно у групама;
- Практично – смисаона (у новим ситуацијама);
- Стваралачка.

Облици рада:

- Индивидуални;
- Групни;
- Рад у паровима.

Средства рада ће бити наведена у датом сценарију.

СЦЕНАРИО ЕКСКУРЗИЈЕ

Активности обухваћене сценаријем, реализоваће се у 3 фазе:

1. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА ПРЕ ПОЛАСКА НА ЕКСКУРЗИЈУ;
2. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА ЗА ВРЕМЕ ИЗВОЂЕЊА ЕКСКУРЗИЈЕ (БОТАНИЧАРИ);
3. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У ШКОЛИ ПОСЛЕ ИЗВОЂЕЊА ЕКСКУРЗИЈЕ.

1. Активности ученика пре поласка на екскурзију - (свих група)

На Активу учитеља детаљно су, сходно дестинацији, формиране групе ученика које су дате тематски. Сваку групу је добио један учитељ, према личној склоности и заинтересованости.

1. Тврђава Бач;
2. Манастир Бођани;
3. Еколози;
4. Песници;
5. Палићко језеро;
6. Ликовњаци;
7. Зоо-врт (животиње);
8. Ботаничари.

У оквиру одељења, на часу Чос-а, ученици су припремљени и упознати с темама које ће им бити понуђене (8 тема), а они су били сврстани у ону групу према којој имају афинитета. Свима је био исти задатак: да се припреме унапред, јер су учитељи делили материјал за рад који ће ученицима користити, а неки су се припремали из енциклопедија, занимљивих књига, часописа и др. Упознати су и с тим шта да понесу од прибора, као и да ће добити одговарајући бец, у зависности од припадности групе.

Ботаничари

Ову групу је чинило 10 активних ботаничара који су имали бец маслачка, биљке која најављује пролеће, и тиме су се разликовали од осталих. У оквиру групе су се груписали у парове, како би успешно решили задатке које су добили. Задатак је био да посматрају и бележе које биљке сусрећу на сваком стајању аутобуса. За реализацију је било потребно понети од куће: свеске, оловке, лупе, бубамаре у кутији од шибица.

2. Активности ученика за време извођења екскурзије (ботаничари)

- Проналажење биљака са слике и поређење са добијеном сликом биљке;
- Уочавање сличности и разлика међу биљкама;
- Посматрање ружа у ружичњаку кроз лупу (како бубамаре једу лисне ваши);
- Упознавање са занимљивошћу везаном за руже на Палићу;
- Уписивање бонтонa према природи;
- Прикупљање биљака и плодова за хербаријум и школски пано.

Задаци ученика на Палићу:

1. задатак:

- Ученици, окупљени око учитељице, добили су упутства; свако од њих извукао је по једну слику биљке коју је она понудила;
- Они су насумице извукли по слику и кренули у паровима да траже баш такву биљку; пажљиво су посматрали и упоређивали је са сликом;
- Сваки пар је имао бар једну лупу за посматрање;
- Учитељица је такође била заинтересована и пажљиво посматрала биљке;
- Добили су упутство да се не удаљавају, јер би се могли изгубити.
- Након проналаска биљке, упоређивали су је са биљком са слике.

2. задатак:

- Уочити сличности између ливадских биљака и самостално доћи до закључка шта је свим донетим биљкама заједничко.

СЛИЧНОСТИ: мале и мекане, имају лишће, имају корен, имају цвет, имају исто станиште, високе и разгранате, расту на тлу, расту споро, расту брзо, имају плод...

3. задатак:

- Уочити по чему се оне разликују.

РАЗЛИКЕ : различите су врсте, са различитих су станишта, различитог су облика, различитих су врста (боја цвета, мирис, изглед), различито се саде и негују.

Активности у ружичњаку:

- Пре поласка на екскурзију, сазнали смо да у оближњем парку, правој ботаничкој башти, осим четинара и листопадних стабала, расте и цвеће и то највише руже, којих има преко 1500 врста.
- На Палићу смо сазнали да су руже садили људи који су волели Палић и веровали да ће и њихова деца уживати у том природном богатству и сачувати за генерације које долазе.

1. задатак:

- У кутијици од шибице понели су бубамаре (5,6), па су их пустили на руже;
- Посматрали су кроз лупу како бубамаре једу лисне ваши (учимо практично посматрајући ланац исхране);
- Један од ученика упознао је групу са занимљивошћу како ружа дише: поре за дисање образују две ћелије бубрежастог облика које регулишу величину отвора. За време кише, набубре и шире отвор. Када је суша, смежурају се и затварају отвор. Тиме спречавају испаравање.

2. задатак:

- Ученици су сели у круг и присећали се које су све биљке видели од првог стајалишта у Бачу (око тврђаве) па све до Палића.

3. задатак:

- Ботаничари су се разишли са циљем да понесу биљке и плодове које нађу за школски хербаријум.

4. задатак:

- Када су сакупили биљке, један ученик је, уз помоћ осталих, саставио и написао у свеску “БОНТОН” према природи.
- У ту свеску уноси све што су сазнали о понашању људи према биљкама.

Треба да се понашамо еколошки пожељно. Шта то значи? То значи да треба: да чувамо биљке, да их не газимо, да их не беремо и не кидамо, да им не ломимо гране, да камен или пањ не померамо, да негујемо биљке, да их уређујемо, да не остављамо отпатке и не бацамо их на биљке, да уживамо у лепоти

биљака, да препознамо необичне биљке и да именујемо познате биљке, да смо културни према биљкама, да их осетимо као сва жива бића и да им се дивимо и да научимо о њима нешто ново, да нас заинтересују сличности и разлике између биљака, да нас заинтересују занимљивости о биљкама (да учимо о њима), да утврдимо стечена знања и да проширујемо еколошку свест и допуњујемо овај БОНТОН.

3. Активности ученика у школи после изведене екскурзије:

- Пресовање биљака донетих са екскурзије.
- Лепљење биљака за лични хербаријум.
- Именовање и записивање имена биљака на листу за хербаријум.
- Украшавање корпице од плодова биљака.
- Цртање и илустровање пауна од цвећа (идеја из зоо-врта).

Закључна разматрања

Ћачке екскурзије представљају облик васпитно-образовног рада и мост између формалног и информалног образовања. Важно је да се екскурзије уважавају као нужан елемент наставе и курикулума. Циљ сваке екскурзије је дружење ученика и учитеља кроз кооперативност која стимулативно делује на све учеснике. Такође, помаже и развијању иницијативе самосталности и одговорности за испуњавање постављених задатака. Значајан је приступ усмерен на ученика и промо-всање заједничких активности ученика и наставника, као и ученика међусобно.

На основу реализоване једнодневне ћачке екскурзије, можемо закључити следеће:

- Деца су била на нивоу задатка и ангажована кроз радни али и забавни део дружења.
- Утврдили смо и систематизовали градиво, посебно из природе и друштва, учењем које је блиско деци.
- Ученици из групе ботаничара успели су да изврше задатке, да се припреме на прави начин и испуне их без поговора, у чему је изненадила њихова жеља да максимално покажу своје знање, да репрезентују и науче.
- Истим жаром су радили активности и у школи.
- Кући су дошли богатији за ново искуство.

Претходно наведено потврђује да добро организована екскурзија обогаћује ученике новим сазнањима, проширује њихова искуства, а утиче на утврђивање и конкретизацију знања кроз практичну примену, развој интересовања, моралне и друге сазнајне квалитете личности, васпитава и доприноси бољем међусобном упознавању наставника и ученика и ученика међу собом.

Литература

- Анђелковић, С. (2012): Теоријска полазишта реализације ћачких екскурзија, Зборник Института за педагошка истраживања, 2, 385-401.
- Врећић, Д., Лазаревић Ж. и Кнежевић Љ. (1985): Методика наставе познавања природе и друштва, познавања природе и познавања друштва за четврту годину педагошке академије, Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
- Небригић Д. (1983): Методика васпитног рада за студенте педагошке академије, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Педагошка енциклопедија (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Филиповић, Н. (1984): Дидактика 2, Сарајево: Свјетлост - Завод за уџбенике и наставна средства.

Snežana Milešević
Mladenovo

UPBRINGING-EDUCATIONAL IMPORTANCE OF STUDENT FIELD TRIPS

Abstract

Student field trips, i.e. excursions are didactic-teaching methodological form of teaching, learning and upbringing of students in immediate contact with places, objects and contents in natural, social, cultural and other modern spaces. It has been and remained the most significant form of knowledge acquisition, link between theory and practice, development of motivation, creativity, friendship and organizational abilities of students and teachers. Upbringing of students at younger age, i.e. in lower primary school grades to be successfully involved in student field trip is multidisciplinary and also involves socialization of children, for them to function in a humane way in a group. The paper outlines a scenario of an organized student field trip during which students study teaching contents in real life conditions. Quality of an excursion depends on its planning, concrete preparation, organization and extracurricular creative work of students and teachers and experiences in teaching and out of teaching creative work of students and teachers, guaranteeing successful course and outcome of a teaching excursion.

Key words: student field trips, upbringing-educational importance.

Снежана Милешевич Младеново

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ

Резюме

Ученические, школьные экскурсии являются дидактическо-методической формой учения и воспитания учеников в непосредственном контакте с местами, объектами и содержаниями в их природных, общественных, культурных и других современных пространствах. Экскурсия была и осталась важной формой приобретения знаний, определения связи теории с практикой, развития мотивации, творчества, дружества и организационных способностей учеников и учителей. Воспитание учеников младших классов начальной школы и их подготовка к экскурсии в природе является мультидисциплинарной и включает и социализацию детей, чтобы они в обществе гуманно вели себя и реагировали, то есть функционировали. В работе представлен сценарий реализации ученической экскурсии, как организованного выхода из школы в которой ученики изучают учебные содержания в реальных жизненных условиях. Качество школьной экскурсии содержится в планировке, в конкретной подготовке, организации и ответственной реализации, используя влияние материалов и переживаний в школьной и внешкольной творческой работе учеников и учителей, которые гарантируют успешное протекание и исход учебной экскурсии.

Опорные слова: ученическая экскурсия, воспитательно-образовательное значение

Др Милан В. Живановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Крушевац

Проф. др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.13:371.3::51

Прегледни чланак

Примљен: 15. XI 2012.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 3, p. 519–528.

ЗНАЧАЈ ЧАСОВА МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ НА СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА ЗА ВАСПИТАЧЕ

*Математика је и сувише озбиљна,
тако да не треба пропустити ни једну прилику
да је учинимо занимљивом.*

Блез Паскал

Резиме

У раду је, кроз неколико примера, приказан значај математике за развој људског друштва уопште, као и њен значај у животу појединца. Из тога непосредно закључујемо о важности и сврсисходности математичког образовања. Поред чисто математичких садржаја који своју примену имају у другим наукама и реалном животу, не сме се заборавити ни утицај који математика има на развој мишљења и интелектуалних способности уопште, али и на развијање карактерних особина као што су стрпљивост, упорност, аргументованост, оригиналност... Отуда је оправдано развијање почетних математичких појмова у предшколском образовању и потреба да васпитач буде први промотер математике. Поставља се питање: да ли образовна структура студената који се уписују у васпитачке школе одговара овом захтеву? Сходно томе, извршена је анализа средњошколског успеха ученика који су у периоду од 2009. до 2012. године учествовали на конкурс за упис у Високу школу струковних студија за образовање васпитача у Крушевцу. Предложене су мере којима би се повећала мотивисаност уписаних студената за овладавање математичких садржаја.

Кључне речи: значај математике, мотивација за учење математике, методика развијања почетних математичких појмова

Студијски програми основних струковних студија за образовање васпитача конципирани су тако да оспособе васпитаче за рад у савременој предшколској установи. Поред друштвених-хуманистичких наука, изучавају се и предмети других одговарајућих поља, као што је методика математика. Методике представљају релативно самостално и интердисциплинарно научно-наставно подручје, између одређене матичне науке, педагогије (дидактике) и релевантних наука са којима су методике повезане и на које се ослањају (Ђорђевић, 1998, према: Дејић, 2002, 93).

У реализацији садржаја и наставних метода, методика наставе математике у великој мери везана је за математику. Математика се убраја у теже наставне предмете, захтева непрекидан континуирани рад у који је потребно уложити пуно времена и труда. Уколико студенти нису спремни на такав ангажман, савладавање математичких садржаја задаје им доста потешкоћа. Често се догађа да студенти дођу са скромним знањем из математике, па бројне садржаје морају поновити како би досегли ниво на коме могу пратити наставни план и програм из овог предмета. Међутим, успешност наставе математике зависи од више фактора. Она мора бити таква да код студената буди интерес према предмету.

Методика развоја почетних математичких појмова је интердисциплинарно научно подручје које користи научна сазнања из предшколске педагогије, развојне психологије, математике, дидактике, психологије учења, логики и социологије. Поласком деце у вртић, логичко-математички развој добија одлике планског и систематског рада у складу са захтевима савременог, интегрисаног предшколског курикулума. Избор садржаја наставе математике у предшколској установи зависи од идеја и метода у математици као науци.

Математички садржаји провлаче се кроз све дечје игре и активности. Схватање квантитативних и просторних односа, учовање облика предмета и димензија предмета, коришћење разноврсних начина мерења и друго, неопходни су за обављање низа практичних радњи на овом узрасту.

У савременом свету, живот и комуникација јединке са природним и друштвеним окружењем незамисливи су без познавања математике. Можемо рећи да готово не постоји врста људске делатности у којој се бар у најелементарнијем виду не јавља потреба за применом неких математичких резултата. Навешћемо само неколико примера у различитим активностима човека где примена математике олакшава решавање проблема. Сматрамо да и читалац ових редова може самостално пронаћи мноштво таквих примера.

Човека су одувек интересовале границе света у коме живи и могућности физичког достизања тих граница. Задивљујући пример примене математичког расуђивања у решавању тог проблема, у античко време, је Ератостенов поступак одређивања пречника и обима земље (Goldstein, 1984).

Да би човек и практично доказао да је земља лоптастог облика, било је потребно да прође још готово 18 векова. Требало је направити довољно снажне бродове који ће га повести на велика прекоокеанска путовања. Значај математике у техничким поступцима изградње тих бродова је непроцењив. Огледа се

у прорачуну механичких услова оптималне изградње таквих бродова и испитивању хидродинамичких особина за безбедну пловидбу. Требало је још изучити геометрију небеске сфере за навигационе активности и упознати природу и начине коришћења ветрова. Још спектакуларније је савремено процењивање величине космоса на основу старости Великог праска¹ и брзине удаљавања квазара, односно, практично освајање васионе међупланетарним летилицама, опремљеним најсавременијим уређајима посматрања и мерења, које, поред погонског горива које су понеле са земље, користе у свом кретању и тзв. „технику космичког билијара“². Морамо признати да је у свим тим подухватима примена математике била одлучујућа.

У грађевинарству се од примене основних геометријских теорема за конструкцију правоугла, дељења дужине на произвољан број једнаких делова, одређивања центара маса тела и других значајних тачака, прешло преко примене класичних теорема статике на примену диференцијалне геометрије у конструкцији минималних површи са задатим рамом. Одређивање физичких и метричких особина неправилних геометријских облика постало је рутина увођењем и развојем инфинитезималног рачуна. Диференцијалним једначинама представљени су физички и хемијски процеси. Дискретна математика са теоријом графова је нашла широку примену у хемији, а нарочито у кибернетици и конструкцији интелигентних система.

Велики број реалних појава под истим условима не даје једнозначне резултате. Развој теорије вероватноће и статистике, на основу посматрања великог броја реализација таквих процеса, омогућава давање процене највероватнијег резултата случајних догађаја. Резултати ових математичких дисциплина су нашли своју примену у економији, техничким наукама, метеорологији, хазардним играма итд.

Примена математике у граматици је, рецимо, у теорији акцента и слога, а у поезији у метрици стиха и строфе конкретне песничке форме. Веза математике и музике потиче још из антике. Тада су се математичари бавили изучавањем звука у функцији односа димензија елемената инструмента и тражења музичког склада кроз проучавање ритмике тонова. Само записивање тонова помоћу нота представља један вид математизације (алгебризације) музике. У ликовној уметности најкарактеристичнија је примена перспективе, а велик је и утицај златног пресека на сликарство и конструкције складних односа појединих делова одређених предмета и бића.

У реалном животу значај познавања правила закључивања помаже човеку у превазилажењу проблема који му се неумитно намећу. Уочавање и успостављање узрочно-последичних веза међу појавама, битно утиче на способност сналажења човека у свакодневним ситуацијама. У тренуцима разоноде, људи

¹ По теорији Великог праска, универзум је настао експлозијом јединствене примарне материје која се разасула у простор удаљавајући се од места експлозије.

² Под техничком космичког билијара подразумева се коришћење гравитације планета, у којима се свемирски брод налази, за убрзање и мењање правца кретања брода.

су склони такмичарском духу и самопотврђивању кроз разне енигматске игре и квизове. Може се рећи да и у таквим ситуацијама предност математички образованог појединца долази до изражаја. Чак и тамо, где би најокорелији критичари математизације света, на први поглед тврдили да нема учешћа математике, она се појави, макар и у најелементарнијем виду. Највећи продори људског ума у суштину света, законе живих организама, технолошке, друштвено-историјске и психичке процесе, дефинисање естетског, немогући су без директног или, бар, посредног деловања математичких теорија и чињеница.

Из практичног значаја математике произилази и значај математичког образовања. У нашој средини је устаљено мишљење да је математика тешка па, чак, и сувишна у многим делатностима. Отуда су деца, често и пре поласка у школу, заплашена таквим коментарима у својој околини. Није циљ тражити кривце том феномену, већ учествовати у активностима која демистификују таква негативна мишљења и афирмишу позитивне ставове према математици и учењу математике.

Они који највише могу непосредно помоћи у том процесу су сигурно васпитачи у предшколском узрасту и учитељи у млађим разредима основне школе. Најраније представе деце о математици увелико имају последице на касније резултате у њиховом учењу математике. Стога је улога васпитача и учитеља у афирмацији математике огромна. Самим тим, велики је и значај правилног, широког и богатог образовања студената за ова друштвено корисна и хумана занимања. У математичком образовању васпитача најзначајнији су следећи циљеви:

- повећање теоријских и практичних математичких знања,
- продубљивање нивоа математичког мишљења,
- оспособљавање ка повећању мотивисаности за учење математике,
- повећање општег образовања, ради корелације са другим предметима и реалним животним ситуацијама,
- упознавање са психофизичким развојем деце на одговарајућим узрастима,
- овладавање широким спектром метода подучавања и организације наставе.

Поставља се питање како постићи ове високе циљеве у друштву у којем живимо. Привремено заборавимо на реалне околности на које не можемо тренутно да утичемо. То су пре свега лоше стање нашег друштва уопште, и дуготрајна потцењеност просветног позива код нас. Отуда следи слаба мотивисаност за занимања васпитача, односно учитеља. У том смислу не изненађују резултати елементарне анализе средњошколског успеха учесника на конкурс за упис у Високу школу струковних студија у Крушевцу, у периоду од 2009. до 2012. године. Ти резултати су представљени у табелама 1-4.

Табела 1. Статистика успеха средњошколаца на конкурс за упис 2009.

Број пријављених	довољан	добар	врлодобар	одличан	максималан успех	минималан успех	просек
153	5	63	80	5	4,75	2,00	3,52
процент.	3,27	41,17	52,29	3,27			

Уочавамо да је 2009. године, међу кандидатима за упис, највише било врло добрих ученика, 80. Они чине натполовичну већину, 52,29%, свих учесника конкурса. По бројности су на другом месту добри ученици, 63 или 41,17%. Одличних и довољних је по 5, што је по 3,27%. Врло добрих и одличних је укупно 55,56%, наспрам 44,44% добрих и довољних. Распон просечних оцена појединаца је од 2,00 до 4,75, а просечна оцена целе популације је 3,52.

Табела 2. Статистика успеха средњошколаца на конкурс за упис 2010.

Број пријављених	довољан	добар	врлодобар	одличан	максималан успех	минималан успех	просек
176	8	90	70	8	5,00	2,22	3,42
процент.	4,55	51,14	39,76	4,55			

На конкурс 2010. године уочава се пад успеха. Најбројнија је популација добрих ученика, њих 90 или 51,14%. Следи 70 врло добрих, односно 39,76%, што је чак 12,53% мање него претходне године. Просечна оцена свих ученика је нижа за 0,1%, али су најлошији и најбољи ученик имали боље просечне оцене него они из 2009.

Табела 3. Статистика успеха средњошколаца на конкурс за упис 2011.

Број пријављених	довољан	добар	врлодобар	одличан	максималан успех	минималан успех	просек
165	4	77	72	12	5,00	2,22	3,54
процент.	2,42	46,67	43,64	7,27			

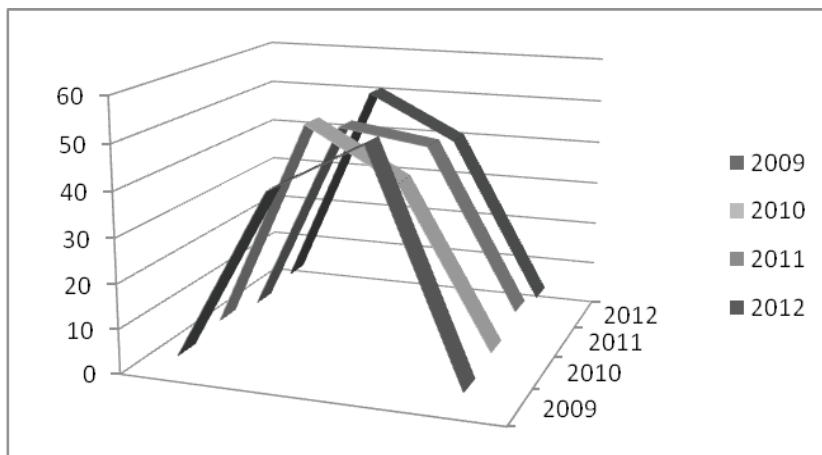
Просечна оцена 3,54 свих учесника конкурса 2011. године показује релативно побољшање у односу на 2010. Значајно је и повећање броја одличних ученика на 12 тј. 7,27%. Проценат врло добрих и одличних ученика износи 51,91%, што је нешто више у односу на добре и довољне којих је 49,09%.

Табела 4. Статистика успеха средњошколаца на конкурс за упис 2012.

Број пријављених	довољан	добар	врлодобар	одличан	максималан успех	минималан успех	просек
186	7	95	76	8	4,83	2,28	3,42
процент.	3,76	51,08	40,86	4,30			

Упоређујући статистику конкурса из 2012. године, може се уочити да се враћа вредностима из 2010. године. Добрих ученика има 51,08%, што заједно са довољним успехом (3,76%) чини укупно 54,84% учесника конкурса. Уочљив је и пад процента учешћа одличних ученика на 4,3%.

На слици 1. је дат и упоредан график успеха са којим учесници конкурса долазе из средње школе изражен у процентима, према подацима из претходних табела.



Слика 1. Успех ученика у средњој школи

Са графика се види да су се посматрани резултати у последње три године усталили. Уочљиво је да су резултати из 2010. и 2012. године скоро идентични. Приказани резултати на целом узорку, указују на чињеницу да се у Високу школу струковних студија за образовање васпитача у Крушевцу, у мањој мери уписују ученици који су постигли одличан успех у средњој школи.

Можемо се сложити да је у школовању за одговоран посао васпитача пожељна квалитетнија структура полазника. Озбиљнија анализа, у којој би биле разматране и оцене из математике, вероватно би дала још поражавајуће резултате, али већ и ово што имамо је довољно за аларм. Наравно, не можемо рећи ни да су оцене из средње школе апсолутно реалан показатељ склоности студената према математици. За веровати је да су неки од студената, из различитих разлога

у одређеном периоду, били демотивисани за учење математике. Ти разлози могу бити: повишено интересовања за неку другу активност (спорт, музику...), лични проблеми (породични, здравствени, друштвени...), лоша настава математике и други. Стога је главни циљ професора математичких предмета у високим школама да поврате и обезбеде мотивисаност студената за учење математике.

Сваки наставни час *Методике развоја почетних математичких појмова* је права прилика за то. У већини високих школа за васпитаче, за тај предмет су предвиђена два часа предавања и један час вежбања. Већ од првих часова предавања и вежбања треба одлучно кренути у мотивисање студената за учење не само овог предмета већ и чисто математичких садржаја. Устаљено је да се на првом часу представи предавач, садржај предмета, врсте активности које предстоје и начин вредновања активности студената. После тих формалних задатака, преостало време треба искористити да се, кроз допадљиве примере примене, истакне значај математике. На следећим часовима се могу искористити занимљиви детаљи из следећих тема:

- Кратак преглед историје и периодизације математике;
- Детаљи и анегдоте из биографија математичара;
- Задаци из ранијих друштвених епоха;
- Решавање проблема на више начина;
- Презентовање савремених математичких проблема;
- Уочавање математичких законитости у свакодневним ситуацијама;
- Веза између геометрије и елементарне теорије бројева;
- Математичке игре и друго.

Вешт предавач треба да осети тренутак у коме може презентовати популаран математички садржај, који излази из уског оквира саме теме, а ипак је у ширем контексту повезан са истом. Успешност ће бити утолико већа уколико се осети спонтаност и природна веза између конкретног васпитно-образовног циља часа и додатног садржаја за популаризацију математике. Тиме се даје и пример студентима о важности општег образовања и логичког мишљења при сналажењу и у непланираним ситуацијама. Потребно је посветити разумно време за одговоре на питања и интересовања студената која ће бити иницирана предавањем. На тај начин ће студенти осетити да су поштовани партнери у образовном процесу. Да би се мотивација одржала, потребно је студенте упознати са референцама на којима се могу шире упознати са представљеним садржајем.

Неки од цитата о математици и учењу, могу послужити и за покретање дискусије на тему значаја математике и њеног учења. Следи пример цитата о математици и учењу:

- Ви који учите, учите математику. Не градите без темеља (Леонардо да Винчи);
- Највећа нада сваке земље лежи у примереном школовању омладине (Роттердамски, Е.);
- Занемаривање математике штети сваком знању (Бекон, Ф.);
- Природа је велика књига писана језиком математике (Галилеј, Г.);

- Много више маште било је у Архимедовој глави, него у Хомеровој (Волтер Ф. М.);
- Сва деловања природе само су математичке последице малог броја установљених закона (Лаплас, П. С.);
- Напретком и развитком математике условљено је благостање државе (Наполеон);
- Не постоји грана математике, колико год била апстрактна, да једног дана не би могла бити примењена у пракси (Лобачевски, Н. И.);
- Ако учитељ воли свој посао, добар је учитељ. Кад учитељ сједини љубав према послу и ученицима, савршен је учитељ (Толстој, Л.);
- Знање је тек онда знање кад је стечено напором властите мисли, а не памћењем (Толстој, Л.);
- Боље је решити један задатак на више начина, него више сличних задатака на исти начин (Поја, Ђ.);
- Математика и њен стил мишљења морају постати саставни део опште културе савременог човека, тј. човека којега образују данашње школе, без обзира да ли ће он вршити посао који користи математику или не (КОНФЕРЕНЦИЈА УНЕСКО 1956).

Закључна разматрања

Развој математичких појмова је важно средство разумевања природних и друштвених феномена који окружују дете предшколског узраста. Математика помаже развоју дечјег мишљења и других психичких функција и богати дечји речник вокабуларом који је неопходан за добру и јасну комуникацију са својом околином.

С обзиром да развијање првих математичких појмова почиње у предшколској установи, васпитач би требало да буде први промотер математике. Од васпитача се захтева висок степен професионалне оспособљености, пре свега у подручју предшколске педагогије, развојне психологије, али и познавања природе појединих математичких појмова.

Овим истраживањем желели смо да утврдимо која је образовна структура студената који се уписују у васпитачке школе и да ли одговара захтеву савремене предшколске установе? Резултати компаративне анализе успеха ученика у средњој школи, показали су да се на високу школу струковних студија за образовање васпитача у већем проценту уписују ученици који су у средњој школи постигли добар и врло добар успех. Можемо констатовати да је у школовању за одговоран посао васпитача пожељна квалитетнија структура полазника.

Неопходно је напоменути да се добијени резултати односе на истраживање узорака, студенте једне високе школе. На неком другом узорку и у некој другој средини, могли би се добити сасвим другачији резултати. Дакле, све ове чињенице упућују на потребу даљих истраживања у овој области.

Можемо закључити да васпитачи морају континуирано да јачају своје стручне компетенције како би били аутономни у раду у којем ће свесно постављати приоритете у односу на оно што желе постићи с децом и чему теже, у овом случају у подручју развоја почетних математичких појмова, али и у свим другим подручјима развоја.

ЛИТЕРАТУРА

- Goldstein. B. (1984), *Eratosthenes on the "measurement" of the earth*. Historia Mathematica, 11, 411–416.
- Дејић, М. (2002), *Повезаност методике наставе математике са другим наукама*, Педагогија, 1-2, 93-99.
- Министарство просвете и науке Републике Србије. *Опште основе предшколског програма*. (2006). Београд. <http://www.mpn.gov.rs> (9.11.2012.)
- Министарство просвете и науке Републике Србије. *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*. (2012). Београд (нацрт за дискусију). <http://www.mpn.gov.rs> (9.11.2012.)
- <http://www.cnes.fr/web/CNES-en/1103-cosmic-billiards.php>

Dr Milan V. Živanović

Kruševac

Prof Dr Radovan Grandić

Novi Sad

THE IMPORTANCE OF MATHEMATICS TEACHING METHODOLOGY CLASSES IN PRESCHOOL TEACHER TRAINING CURRICULA

Abstract

The importance of mathematics for both the development of human society in general and life of an individual in particular is shown in the paper according to several examples. Consequently, it is easy make an immediate conclusion on how important and purposeful mathematics is. Apart from purely mathematical contents which have their application in other sciences and real life, we must not forget the influence mathematics has on development of thinking and intellectual ability in general, as well as for development of personal characteristics like patience, ability to provide arguments, originality... Therefore, development of initial mathematical notions at beginner's level, i.e. in preschool education is completely justified, leading to the need for a preschool teacher to be a promoter of mathematics. As a consequence, the following question is raised: can educational structure of students enrolling preschool teacher training colleges meet this need? Accordingly, an analysis of secondary school success

of preschool teacher training students has been carried out. The sample consisted of candidates enrolling the Preschool Teacher Training College in Krusevac in the period between 2009 and 2012. Certain measures are suggested in the paper in order to improve motivation of the enrolled students for mastering of mathematical contents.

Key words: importance of mathematics, motivation for learning mathematics, teaching methodology of mathematics at beginner's level.

Д-р Милан В. Живанович Крушевац
Д-р Радован Грандич Новый Сад

ЗНАЧЕНИЕ УРОКОВ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме

В настоящей работе, через несколько примеров, показано значение математики для развития человеческого общества вообще, как и её значение в жизни любого человека. Из этого непосредственно авторы приходят к заключению о значении и целесообразности математического образования. Кроме чисто математических содержаний, имеющих своё применение и в других науках и в реальной жизни, нельзя забыть и влияние которое математика оказывает на развитие мышления и умственных способностей вообще, как и на развитие черт характера как терпеливость, настойчивость, аргументированность, оригинальность. Поэтому оправдано развитие первоначальных математических понятий в дошкольном образовании и необходимость чтобы воспитатель был первым популяризатором математики. Встаёт вопрос: соответствует ли такому требованию образовательная структура студентов поступающих в училища для воспитателей? Мы сделали анализ успеваемости учеников средних школ, участвующих с 2009 по 2012 год на вступительных конкурсах, экзаменах для поступления в вуз для образования воспитателей в городе Крушевац. В работе автор предлагает меры, которые помогли бы повышению мотивации поступивших студентов в усвоении математических содержаний.

Опорные слова: значение математики, мотивация к изучению математики, методика развития первоначальных математических понятий

ЗНАЧАЈ РЕЕДУКАЦИЈЕ ПСИХОМОТОРИКЕ У ИНКЛУЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

Ауторка полази од тезе да је предшколски период веома битан за развој јединке. Предшколском детету је за стимулацију биолошких потенцијала неопходна квалитетна породична и вртићка средина. Професионалне компетенције васпитача за рад са предшколском децом се стичу додатним едукацијама. Група деце којој је неопходно посветити већу пажњу су деца са тешкоћама у развоју. Вежбе за реедукацију психомоторике и релаксације су могуће терапијске методе за ову децу. Квалитетно обучен васпитач у инклузивним условима, а у оквиру стручног тима може да допринесе остваривању биолошких потенцијала детета. У овом раду бавићемо се и могућностима васпитача који је обучен за реализацију вежби за реедукацију психомоторике и релаксације. Како резултати клиничких истраживања показују различиту ефикасност и ефекте вежби за реедукацију психомоторике, ово би била прилика да се уз помоћ едукованих васпитача добију што валиднији резултати у вези са овом методом. У сваком случају ефекти обуке васпитача за реедукацију психомоторике у инклузивним условима су вишеструки. Један од важнијих је тај што предшколско дете остаје у социјалном окружењу.

Кључне речи: реедукација психомоторике, предшколска деца.

Савремена педагогија тежи ка просветном раднику који се перманентно едукује и спреман је за иновације и реформе. Инклузија јесте једна од значајних реформи која се последњих деценија спроводи у нашем предшколском и школском систему. Ову реформу треба да прате добро обучени: васпитачи, учитељи и наставници с циљем да би свој деци обезбедили оптималне услове за образовање и васпитање.

Могућности и модели подршке особама са посебним потребама од стране друштва по питању толеранције, просоцијалности, разумевања, организовања трибина, дискусија, непосредних разговора са особама са инвалидитетом и њиховим члановима породица уз неговање инклузивног етоса на високим школама и вртићима у којима се студенти, будући васпитачи сусрећу са децом са сметња-

ма у развоју у оквиру праксе су свакако позитивни примери инклузивне праксе (Марков, 2009; 2010; Марков, Којић, 2011), али неопходност запошљавања оспособљених стручњака за инклузију је евидентна. Ова два фактора се прожимају и зависе један од другог.

Нажалост због недовољне припремљености просветни радници често имају предрасуде према деци са сметњама у развоју и стресно доживљавају њихов долазак у вртићку групу или разред. Није редак случај да након позитивног искуства васпитачи, учитељи и наставници увиде да је њихов страх од укључивања детета у групу био безразложан. Међутим, потребно је време како бисмо после два одвојена образовна и дијаметрално различита система (специјалног и редовног) прихватили инклузију. Инклузија је у неким срединама заживела у складу са свим могућностима које пружа закон, а у неким још увек није.

Многобројни примери добре инклузивне праксе потврђују позитивне ефекте увођења овог процеса, али и извесну скепсу, јер се тек наредних година очекују конкретнији научно стручни резултати везани за овај процес. Период од око две године је релативно кратак да бисмо донели суд о позитивним ефектима инклузије.

Ауторка Марков (2010) истиче значај моралног понашања према деци са сметњама у развоју сматрајући да код деце предшколског узраста треба подстицати емпатију према вршњацима који имају сметње. Станковић Ђорђевић ненасилну комуникацију (2009) види као допринос инклузији.

Од квалитетних социјалних односа у вртићу користи имају: деца, васпитачи, породица и друштвена заједница. Они представљају темеље за будуће квалитетне односе међу људима, јер развијају толеранцију, просоцијалност, емпатију и алтруизам (Којић, Марков, 2011:137).

На основу вишегодишњег искуства током реализације процеса едукације и рехабилитације Ковачевић и Арсић (2006) кажу да је оспособљавање деце са развојним сметњама могуће у редовном систему образовања, али да оно зависи од потенцијала ометеног детета који су условљени врстом и степеном ометености, временом настанка као и на основу етиолошких фактора који су изазвали ометеност. На основу ових показатеља уз комплетну процену дететових могућности одређује се тип образовања и да ли ће се дете укључити у редовни систем образовања.

Ауторке Којић и Марков (2011б) дају идеју за покретање истраживања чији резултати би потврдили да су примери добре инклузивне праксе правило којим се потврђује имплементација инклузивног образовања у глобални систем. Приказивање инклузије у искључиво афирмативном светлу кроз примере може код стручне и шире јавности да створи погрешну слику о успешности овог процеса.

Емпатија подразумева усмеравање пуне пажње на поруке другог; врло често наша емпатија бива блокирана интелектуализацијама, рационалним интерпретацијама („шта је њему на памети?“) типа давања савета, подучавањем, тешењем, исправљањем, правдањем и сл., кључни састојак емпатије је присутност за другог и његово доживљавање, то је пут који нас повезује са саговорниковим најдубљим осећањима (Станковић-Ђорђевић, 2009:323).

Реедукација психомоторике

Развијање педагошког модела помоћи у раду са децом са сметњама у развоју у чијој основи се налазе индивидуални приступи у оквиру усмерених активности

Поред емпатије, сузбијања предрасуда и неговања социјалних средина са инклузивним етосом (Којић, Марков, 2011) и развијања педагошких модела подршке помоћи деци са сметњама у развоју (Људајић, Марков, 2011; Којић, Марков, 2010; Којић, Марков, 2011а; Марков, Којић, 2012) који су углавном конкретизовани путем ликовних активности, неоспоран је и фундаменталан је дефектолошки третман. Дефектолошким третманом деца са сметњама у развоју могу да буду обухваћена у специјализованим установама, у вртићу када у рехабилитацији учествују дефектолог односно педагошко-психолошка служба и др. али, увођење васпитача – реедукатора психомоторике свакако је једна од битних новина инклузивног васпитања и образовања.

Посматрана као вид неуропсихолошке рехабилитације, реедукација психомоторике задовољава све основне принципе приступа питањима неурокогнитивног сазревања или његовим поремећајима. Заснована на, у својој суштини, конструктивистичком погледу на психички развој, те подразумевајући да сваки нови ниво комплексних структура као што су мозак и когнитивни процеси настаје у интеракцији - на различитим нивоима - “спољних” и “унутрашњих” чинилаца, реедукација узима у обзир чиниоце као што су пластичност мозга, утицај средине или сензитивни период сазревања, односно, динамичку природу неурокогнитивне организације у детињству у целини. Иако се чини да кључни концепти који се везују за психомоторну организацију и на којима се реедукација заснива - као што су тонус, телесна схема, визуо - моторна координација или просторно - временска организација - представљају сразмерно широке конструкте којима стога недостаје прецизност “неуропсихолошког” приступа третману (неуропсихолошко усредсређивање на “базични дефицит”), то би могло бити тек пуко питање “нивоа анализе”. Као пример, посматрање реедукативног поступка кроз структуру конкретних вежби које се препоручују код неких облика специфичних неурокогнитивних поремећаја (хиперкинетског синдрома, развојне диспраксије и невербалних сметњи учења) поставља ове вежбе управо у раван ојачавања базичних когнитивних функција на којима се, претпостављено, одређена форма поремећаја понашања или оштећења способности и заснива. Уз индивидуални приступ сваком детету и узимање у обзир психо-социјалног контекста у коме се оно реализује, реедукација психомоторике представља теоријски добро заснован приступ са широким пољем примене; већи нагласак на “структурној анализи” одабраних вежби и евалуацији појединих поступака могао би додатно повећати и учврстити њен практични методолошки значај, те олакшати реедукатору формирање прилагодљивог плана интервенције за свако дете са којим ради (Крстић, 2006:51).

Реедукација психомоторике јесте начин превежбавања искуства детета или адолесцента, па и одраслог у неким случајевима, која су настала услед дисхармоничног развоја структура психомоторног спрега или његових функција, или која су настала услед декомпензације функција унутар психомоторног спрега, чиме се битно мења доживљај властитог постојања у свету и социјалној групи која га окружује. Реедукација психомоторике је метод који омогућава да се оствари комуникација преко тела и покрета са децом која имају отежану говорну комуникацију. Реедукација психомоторике користи покрет као сензомоторну и психомоторну активност којом се сада рекапитулише цео развојни ток односа према себи и према другима који се обликовао током сензомоторног и касније психомоторног односа између детета и света. У сврху реедукације психомоторике примењују се вежбе опште реедукације психомоторике и вежбе специфичне реедукације психомоторике. У поступку примене реедукативних метода према Бојанину (1985:383-390) неопходно је придржавати се одређених принципа којих се реедукатор мора придржавати, али облике вежбања може мењати, јер су они флексибилни.

Принципи којих се морамо придржавати:

1. Свака примењена вежба мора да буде јасно дефинисана у замисли реедукатора и јасно предочена ономе коме је намењена, водећи рачуна о узрасту. Реедукатору мора да буде јасан циљ вежбе, пут којим се он постиже у принципу и у односу на конкретан случај. Реедукатор мора да зна и начин на који ће проценити ниво остварености постављеног циља.
2. Свака вежба мора да оставља јасан траг у областима сензибилитета и кинестетичког осећаја. Значи, покрет треба да буде изведен прикладним ритмом и мора да буде сасвим једноставан у односу на сврху која се њиме жели постићи. Ниво једноставности и трајања процењује сам реедукатор у сваком конкретном случају.
3. Покрети вежбе треба да су прожети пријатним осећањима. Осећање пријатности подстиче тежњу за следећим покретом или за серијом покрета који следе. Осећања која прожимају једну функцију ослањају се увек на ту последњу, усмеравајући се ка следећој. Не сме се догодити да дете прескочи или повуче своје осећање пријатности са једног дела тела или једне манипулативне активности, те да то осећање усмери ка некој вишој или ка некој организованој активности. То «руковање» осећањима на њиховом путу од тела, кроз тело, преко покрета ка спољном свету јесте основни задатак реедукације психомоторике уопште и захтева посебну обученост реедукатора.
4. Сваки покрет и сваки осет са реакцијом која га прати морају бити названи речју која их именује. Реч је битна. Она осет и осећања која га прате, чини појам јаснијим у свести, који може да се укључи у мисаоне процесе, богатећи тако на свим нивоима личности детета фонд општих искустава и знања о реалитету. Одређену сензацију, осећање или доживљај назвати речју, учинити их свесним како за сам субјект, тако и за друге у оквиру

остварене комуникације субјекта са светом, која се тим освешћеним доживљајем богати за једно ново свесно искуство и познавање.

5. Никада се не смеју задавати вежбе којима дете није дорасло, било на нивоу структура које се ангажују, било на нивоу активности којима дете није овладало. Почине се увек од покрета, било пасивних или активних, који су детету блиски, који омогућавају да се између њега и реедукатора оствари комуникација пријатности и међусобног разумевања и познавања. Свако постављање захтева изнад тренутних моћи детета намеће једно ускраћивање више у животу, које собом носи и једно обесхрабрење више. Треба се ослонити на оно што постоји, оно што је већ ту, како би се подстицало уједначавање искуства и доживљене целине у оној фази којој је дете узростом дорасло, или у оној фази коју је досегло највише развијеним функцијама и способностима, у случају нехармоничне развијености. Све док дете не успе самостално да користи искуства и да се реорганизује увек на вишем нивоу ангажовања, треба му помагати реедукацијом психомоторике.
6. У реедукацији психомоторике нема кодификованих, фиксних покрета који се не смеју мењати и који једини имају «лечитељски ефекат». У својој суштини, реедукација је слободна размена узајамно усмерених пријатних осећања, која се одвија помоћу стилизованих покрета. Покрети се увек бирају од оних свакодневних, само сада стилизованих према непосредном циљу вежбе која се изводи. Реедукатор може да стилизује серије вежби према себи, према својој потреби, према познавању личности са којом ради, а на основу сасвим разнородних уџбеника који се баве реедукацијом, ритмиком, партерном гимнастиком и сродним активностима. Реедукација омогућава пуну креативну слободу реедукатору, при чему му не брани да прихвати вежбе једног уџбеника и да их се придржава. Међутим, у реедукацији није делотворна пука маштовитост при избору вежби, него креативност при уочавању доживљених целина и појмова који се могу назвати и учинити свесним у току једне једине најједноставније вежбе или покрета. Реедукатор мора да избегне «вежбачке» тенденције и потребе за циљевима које поставља гимнастика када се користи у педагошком смислу. Реедукатор мора да остане крајње будан при свакој вежби и да контролише осећања која одређују његова понашања. Реедукација се никада не може спроводити на нивоу манипулативног задатка који дете извршава. Она тражи пуно прожимање осећања, интелигенције и знања о свакој сеанси.

Циљ ове методе је да реинтегрише функционалну целовитост психомоторике детета од најједноставнијих до сложених покрета.

Ауторке Ишпановић-Радојковић и Говедарица (2006:41) релаксацију и реедукацију психомоторике сматрају процесом усмереним на откривање и учвршћивање доживљаја телесне целовитости детета и у том смислу реедукатор је извор задовољства доживљаја тела у покрету. Реедукација психомоторике је

најпрактичнији метод у третману деце успореног или дисхармотичног развоја, а посебно ментално заостале деце неразвијеног говора.

Реедукацију психомоторике ауторке Вучичевић и Голубовић (2005:46)) сматрају за ефикасним терапијским поступком у погледу развијања манипулативних активности, фине моторике покрета, сложене моторне организације и графомоторног изражавања.

Реедукација психомоторике представља вишедимензионални терапијски приступ у раду с децом и одраслима с поремећајима психомоторике. Покрет и моторна активност чине окосницу третмана (Голубовић, Тубић, Марковић, 2011:61).

Алексић Хил и сар. (2009) наводе вежбе за реедукацију психомоторике као терапијску методу са адолесцентима који имају дијагностификован Аспергеров синдром.

Могућности васпитача специјалисте – реедукатора психомоторике

Васпитач са завршеним високим образовањем има могућност да се додатно едукује на двосеместралним студијама којима стиче звање реедукатора психомоторике.

Поред знања стеченог из педагошко-психолошке групе предмета на основним студијама васпитачких факултета дипломирани васпитач допуњује своје знање и праксу дефектолошком групом предмета. Компатибилност ових стечених знања доприносе да васпитач спремно прихвати инклузивни процес и да буде равноправан члан тима.

Васпитач са овом едукацијом и са знањем које је стекао у, на пример усмереној активности методике ликовног васпитања, а која се односи на хиперактивно дете, допринеће да квалитет подршке овом детету буде двосмеран. Један ће се односити на квалитетну реализацију васпитно-образовног процеса у раду са хиперактивном децом уз помоћ савременог методичког приступа у методици ликовног васпитања, је једна од могућности о којој своја искуства износе ауторке Којић и Марков (2010), а други на примену вежби за реедукацију психомоторике за дете са хиперкинетским поремећајем (Ераковић, 1985).

Савремена педагошка пракса према ауторки Станковић-Ђорђевић (2004) промовише интеграцију деце са сметњама у развоју уз додатну подршку која се односи на реедукацију психомоторике и вежбе релаксације.

Опште поставке савременог приступа у раду васпитача – специјалисте инклузивног смера са додатном едукацијом реедукатора психомоторике биле би следеће:

- Васпитач поред педагошког модела подршке детету са сметњама у развоју може да пружи и дефектолошки третман који је условљен врстом и степеном развојне сметње и одлуком инклузивног тима о томе које вежбе за реедукацију васпитач да примењује;

- Вaspитач с обзиром да највише времена проводи са дететом може квалитетније да спозна његове потребе и могућности, па је остваривање осећања поверења између вaspитача-реедукатора психомоторике и детета;
- Поверење родитеља у вaspитача је далеко веће, јер он детету може да пружи вишеструку рехабилитацију и квалитније образовање и вaspитање;
- Дете не мора да одлази у специјализовану установу због вежби за реедукацију психомоторике већ остаје у вртићу што у потпуности смањује стрес детета који се обично јавља у клиничким условима;
- Позиција вaspитача у инклузивном тиму је због додатне едукације на вишем нивоу;
- Трошкови оваквог приступа у рехабилитацији детета су знатно смањени, јер предшколска установа има запосленог вaspитача – реедукатора психомоторике који може да поред реализације вaspитно-образовног програма спроводи и вежбе за реедукацију психомоторике на нивоу целе установе;
- Вaspитач стиче веће самопоуздање као професионалац, јер употпуњава своја теоријска и практична знања новим областима и др.

Схема број 1. Схематски приказ додатног образовања вaspитача за рад у инклузивном образовању*



*Схема преузета са акредитованог семинара бр. 336 - Педагошки програм помоћи у ликовном изразу деци са сметњама у развоју и из маргинализованих група

Закључак

Захтеви који се представљају у васпитно-образовном процесу према васпитачима су специфични. Да би испунио захтеве савремене педагогије и свој професионални статус поставио у фокус најважнијих просветних занимања, императив васпитача је да се перманентно едукује. Тиме доприноси пре свега развоју биолошких потенцијала детета, а такође и афирмацији васпитачке струке. Васпитач оспособљен да изводи вежбе за реедукацију психомоторике је стручњак који може да допринесе квалитетном раду инклузивног тима, а тиме и да олакша позицију породице детета са сметњама у развоју, која из мање средине више не мора да дете води у афирмисане центре на рехабилитацију. Дете, дакле остаје у свом месту, у својој породици и вртићком окружењу што се добро одражава и на дететов социо-емоционални развој. Укључивање обучених васпитача у примену реедукативног метода уз праћење добијених резултати би допринеи да се сагледају ефекти примене вежби за реедукацију психомоторике на знатно већем узорку испитаника.

Због тога није сувишно рећи да је праћење квалитета рада изражено преко ефеката третмана, битна компонента рада сваког терапеута. Иако искуства из праксе показују добре резултате примене реедукативног метода код деце са поремећајима психомоторике у различитим старосним групама, још увек се истиче потреба за спровођењем нових истраживања и добијањем нових података о одабиру вежби, ефектима примене вежби, плану третмана. Разлог у томе се налази у мањкавости јединственог методолошког приступа, а као последица тога јавља се и проблем за спровођењем нових истраживања и експерименталне студије које би се бавиле праћењем ефеката третмана, укључујући и контролне групе, обезбедиле би информације о најефективнијим интервенцијама и могу представљати водиче добре праксе у терапеутском приступу. Развој доказа поткрепљене примене терапије психомоторне реедукације, мора стимулисати употребу расположивих знања и употребу примерених инструмената за дијагностику, процену и третман психомоторних поремећаја (Голубовић, Тубић, Марковић, 2011:62-63).

Процес инклузије је веома комплексан и због тога друштво треба да обезбеди што квалитетнији инклузивни тим. Додатне едукације васпитача могу да буду усмерене ка специјализацијама у области опште дефектолошке дијагностике, реедукације психомоторике, релаксације и сл.

Стицањем додатне едукације васпитач у правом смислу те речи постаје не само формално већ и суштински равноправан члан инклузивног тима. Он у контексту предшколске установе може да ради као:

- Васпитач у редовној групи у којој су и деца са којом реализује вежбе за реедукацију психомоторике;
- Стручни сарадник који реализује вежбе за реедукацију психомоторике са оном децом за коју стручни тим процени да је овакав вид помоћи потребан;
- Предшколска установа може да направи такву организацију рада да васпитача са овим образовањем запосли и у редовној групи, а повремено да га ангажује и као реедукатора психомоторике;

- Постоји могућност да један део радног времена васпитач-реедукатор буде у редовној групи, а други део да се посвети реедукацији психомоторике деце са сметњама у развоју и др.

Проблематика инклузије и деце са сметњама у развоју би требала да има стратегију у којој би и васпитачи и дефектолози додатним едукацијама стицали квалитетнија теоријска и практична знања која би им у инклузивним условима омогућила позитиван утицај на развој све деце, независно да ли се ради о деци са сметњама у развоју или деци масовне популације.

Литература

- 57 (7-8), 768-781. Алексић Хил, О. и сар. (2009). Аспергеров синдром, дијагностичке дилеме – упоредни приказ два случаја. *Психијатрија данас*, 41(1-2), 129-140.
- Бојанин, С. (1985). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучичевић, Г., Голубовић, Ш. (2005). Развојно неуролошке карактеристике деце са тиком. Актуелности из неурологије, психијатрије и граничних подручја, 13(1-2), 46-49.
- Голубовић, Ш., Тубић, Т., Марковић, С. (2011) Реедукација психомоторике – покрет као терапијска метода. *Медицински преглед*, 64 (1-2), 61-63.
- Ераковић, Т. (1995). *Корективни педагошки рад*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ишпановић-Радојковић, В., Татјана, Г. (2006). Реедукација психомоторике и релаксација као терапијске методе у дечијој психијатрији. *Психијатрија данас*, 38(1), 41-49.
- Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2006). *Ученици ометени у развоју у редовној школи*. Београд: Друштво дефектолога Србије.
- Лудајић, А., Марков, З. (2011). Инклузија- педагошки модел подршке детету са аутизмом у редовном вртићу. *Педагошка стварност*
- Којић, М., Марков, З. (2010). Педагошки модел подршке и хиперактивна деца кроз призму методике ликовног васпитања. *Настава и васпитање*, 59(3), 436-453.
- Којић, М., Марков, З. (2011а). Ромска деца у вртићу – корак у сузбијању социјалне дистанце према Ромима. *Социјална мисао*, 18(4), 130-139.
- Којић, М., Марков, З. (2011б). Прагматична рефлексивна идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу. *Педагошка стварност*, 57 (5-6), 566-574.
- Крстић, Н. (2006). Реедукација психомоторике као облик неуропсихолошке рехабилитације. *Психијатрија данас*, 38, (1), 51-66.
- Марков, З. (2009). Могућности подршке особама са посебним потребама. *Социјална мисао*, 16(4), 193-201.

- Марков, З. (2010а). Морално понашање према деци са сметњама у развоју. *Социјална мисао*, 17 (3), 139-154.
- Марков, З. (2010б). Модели пружања подршке особама са посебним потребама. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 23(4), 32-42.
- Марков, З., Којић, М. (2011). Вaspитачка школа са инклузивним етосом. *Педагошка стварност*, 57 (1-2), 132-140.
- Марков, З., Којић, М. (2012). Хранитељске породице и деца са сметњама у развоју. *Педагошка стварност*, 58 (2), 319-329.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2004). Деца са посебним потребама – значај игровне активности. *Педагошка стварност*, 50(1-2), 128-135.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2009). Вештина узајамног давања од срца – ненасилна комуникација. *Педагошка стварност*, 55(3-4), 316-331.

Valentina Đurić
Zrenjanin

THE IMPORTANCE OF RE-EDUCATION OF PSYCHO-MOTOR ABILITIES IN INCLUSION OF CHILDREN AT PRESCHOOL AGE

Abstract

The author of the paper starts from the thesis that preschool period is rather significant for individual's development. For stimulation of his/her biological potential a preschool child needs high quality family and preschool environment. Professional competencies of preschool teachers for work with preschool children are acquired through additional education. The group of children who needs greater attention are children with special needs, due to their difficulties in development. Exercises for re-education of psychomotor abilities and relaxation are possible therapeutic methods for these children. Well-trained preschool teacher in the conditions of inclusion and as a member of professional team can contribute to realization of biological potentials of a child. The paper deals with abilities of a preschool teacher who is trained for carrying out exercises for re-education of psychomotor abilities and relaxation. Having in mind that the results of clinical trials have shown various levels of efficiency and effects of exercises for re-education of psychomotor skills, this would be the opportunity to gain as valid as possible results regarding this method and according to the responses of educated preschool teachers. Anyway, the effects of training of preschool teachers for re-education of psychomotor skills in conditions of inclusion are multiple. One of those most important refers to the fact that in this way the preschool child remains in his/her social environment.

Key words: re-education, psychomotor ability, preschool children.

Валентина Джурич Зренянин

ЗНАЧЕНИЕ РЕЕДУКАЦИИ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Автор настоящей работы исходит из предположения, что дошкольный период является очень важным в развитии индивида. Ребёнку дошкольного возраста для стимуляции биологических потенциалов необходима качественная семейная среда и такая же среда в детском саду. Профессиональные знания воспитателей для работы с детьми дошкольного возраста они приобретают дополнительным образованием. Группа детей которой нужно уделить большее внимание - это дети с трудностями в развитии. Упражнения для реэдукации психомоторных способностей и расслабления, являются возможными терапевтическими методами для таких детей. Качественно образованный воспитатель в условиях инклюзии, а в рамках профессиональной команды может улучшить развитие биологических потенциалов детей. В настоящей работе мы обратим внимание и на возможность воспитателя который подготовлен к реализации упражнений для реэдукации психомоторных способностей и расслабления. Так как результаты клинических исследований указывают на разную эффективность и эффекты упражнений, настоящий опыт даёт возможность получить более точные результаты при помощи настоящих воспитателей и при помощи такого метода. Во всяком случае эффекты обучения воспитателей для реэдукации психомоторных способностей в инклюзивных условиях, многосторонние. Одним из важнейших эффектов это тот, что ребёнок дошкольного возраста остаётся в своём социальном окружении.

Опорные слова: реэдукация, психомоторных способностей, дети дошкольного возраста

Проф. др Светозар Дунђерски
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 37:929Milićević
UDK 37(091)(497.1)''18''
UDK 37(091)Milićević
Прегледни чланак

Примљен: 23. VII 2013.

BIBLID 0553–4569, 59 (2013), 3, p. 540–550.

ЗНАЧАЈ МИСЛИ И ДЕЛА МИЛАНА Ђ. МИЛИЋЕВИЋА (1831-1908)¹

Резиме

Милан Ђ. Милићевић је једна од занимљивих, значајних, али и прилично заборавањених педагошких личности из наше националне историје педагогије друге половине XIX века. У складу са тим временом, не можемо говорити баш о некој интелектуалној “громади” наше повести, али свакако можемо о веома марљивом, солидно образованом и начитаном свестраном прегаоцу на пољу наше педагогије, просвете, школе, политике, друштвене ангажованости уопште. Његова делатност подједнако је важна и на пољу списатељско-педагошко-књижевне делатности, али, можда још и нешто више, у погледу практичне активности, тј. борбе за нашу бољу педагошку тадашњост и будућност, за школу која ће бити подједнако отворена и савремена како за богате и сиромашне, тако и за мушку и женску популацију.

Кључне речи: Милан Ђ. Милићевић, историја националне педагогије, васпитање, школа

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

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

Милан Ђ. Милићевић је један од данас готово заборављених културних, просветних и политичких прегалаца Србије друге половине XIX века. Чини се да је за стицање иоле комплетног утиска о значају његове мисли и његовог дела, за почетак најбоље набројати значајна факта из плодне биографије. Рођен је 4. јуна (стари календар) 1831. у Рипњу. Вероватно је од пресудног значаја за његов животни и професионални пут то што је управо његов отац (Јован Милићевић) основао прву школу у Рипњу и био њен први учитељ.

Милан Ђ. Милићевић је завршио само први разред Београдске гимназије, јер је желео да се што пре пребаци у Богословију, која је истовремено припремала и учитељски кадар. Захваљујући овој успешно завршеној школи (1846-1850), добио је државну службу као учитељ основне школе у Лешници, потом у Тополи. Већ од 1852. године, неко време (чак десет година) у женској приватној школи предавао је српски, земљопис и историју.

Упоредо са просветном, Милићевић је од раних дана градио и успешну друштвену и политичку каријеру, и то у толикој мери да је тешко навести баш све функције које су му биле додељене: практикант у Ваљевском окружном суду (1852); исте године распоређен у Попечитељству просвете, од када обавља серију државних послова: регистратор (1858), протоколиста и секретар “Внутарњег одељења” кнежевске канцеларије (1859/1860), секретар II класе Министарства просвете и црквених дела, заменивши на том месту 1861. године Димитрија Атанацковића (као секретар, наредних осамнаест година обилази школе у десет округа); заменик Дисциплинског суда (1864); народни посланик у четири мандата (почев од 1864. године); секретар II класе Министарства просвете и црквених дела (1869); начелник Полицијског одељења Министарства унутрашњих дела (1874); начелник Министарства унутрашњих дела (1881); повереник за израду пројекта Закона о управној подели Србије (1884); изасланик Академије наука на ободској прослави у Црној Гори (1893); државни саветник (1897); српски посланик у Румунији (1900).

Био је активан члан многобројних друштвено-струковних организација: Комисије за дораду Закона о основној школи (1868); Общества љубитељеј руској словесности у Москви (1870); хрватског Педагошко-књижевног збора (1873); Српског ученог друштва (1875), Общества љубитељеј јестествознанија, антропологије и етнографије у Москви (1877), Академије наука у Петрограду (1877), Југославенске академије у Загребу (1879), Српског пољопривредног друштва (1881), Српске краљевске академије (1888), чији је трогодишњи председник постао 1896. Био је учесник скупштине учитеља (1874) у Крагујевцу, која је резултирала **укидањем телесне казне**, те почасни члан колегијума Српске гимназије у Цариграду (1874). Скупа са неколико других књижевника, основао је Друштво Св. Саве (1886). Био је члан и председник Коларчеве задужбине (1886) и Централног санитетског одбора (1888), те председник Одбора за прославу Вукове стогодишњице (1888), библиотекар Народне библиотеке (1886), привремени (1889) и стални (1895) секретар Академије наука, председник Српског археолошког друштва у Београду (1889). Заједно са шеснаест књижевника, основао

је Српску књижевну задругу (1892), а исте године постао почасни члан Матице српске у Новом Саду. Дописни члан Етнографског друштва у Прагу био је почев од 1901. године.

Веома је значајна Милићевићева публицистичка, уредничка и преводилачка активност, којима се бавио од својих првих професионалних година.

Преводио је са *руског* (“Писма о историји Срба и Бугара”/1857/; Елеонски: “Школска дисциплина”/1871/) и *француског* језика (Гијомова “Школска хигијена”/1870/; Шарбоно: “Педагогија или Темљи школовања”/1872/; обимно Симоново дело “Жена XX века”/1894/).

Био је уредник “Српских новина” у Државној штампарији, “Часова одмора” I, II и III, покренуо први школски лист “Школа” бивајући његов уредник за све време постојања (1868-1876); радио је на оснивању листа “Видело” (1879). Осим тога, још је сарађивао са редакцијама бројних листова и часописа: “Шумадинка”, “Старинар”, “Учитељ”, “Београдске илустроване новине”, “Бранково коло”, “Подунавка”, “Словенски педагог”, “Јавор”, “Српски магазин”.

Од уџбеника, монографија, романа и других текстова, наведимо само неке: “Француска граматика за српске Гимназије” (1864); “Школе у Србији с почетка до краја 1867. год.” (1868); “Педагогијске поуке за учитеље, родитеље и све пријатеље народног образовања” (1870); његово централно педагошко дело “Историја педагогије” (1871), што је наша прва целовита историјско-педагошка научна монографија; “Поглед на народно школовање у Србији” (1873); “Кнежевина Србија” (1876); роман “Село Заселица и учитељ Миливоје” (1880); “Краљевина Србија” (1884); “Поменик знаменитих људи у српскога народа новијег доба” (1888), “Школица за грађанска права и дужности” (1889).

Признања за свој рад добијао је на разне начине, а, пре свих, бројним одликовањима (домаћим и страним), од којих ваља навести само неке: руски орден Св. Станислава III реда (1857); брилијантски прстен (уручио му га кнез Милош, 1861); руски орден Св. Ане II реда (1877), црногорски Данилов орден III реда (1877); српски орден Св. Саве II реда (1883); Црногорска звезда Даниловог ордена. Поводом одласка у пензију - 1899. године - награђен је Српским орденом Таноског крста II реда, а годину дана касније и Орденом Милоша Великог III реда. Коначно, 4. јуна 1901. примио је своје највише признање - Српски орден Св. Саве I реда.

Милан Ђ. Милићевић умро је 1908. године у Београду.

Општепедагошка схватања

Милићевић је сматрао да је појам **васпитање** нераскидиво повезан са моралним деловањем на дете и човека уопште, са превасходним циљем да се мане поправе, навике преобразе, а нарави дотерају. Или, под васпитавањем се може подразумевати помагање и упућивање на правила и начела понашања, као и потпомагање унутрашњег развика појединца. Према Милићевићевом мишљењу, нема исправе око тога кад васпитање почиње - оно мора да дејствује одмах након рођења

детета. То аутоматски значи да је први (у хронолошком смислу) човеков васпитач управо особа женског пола: она је нека врста “првог оруђа” процеса васпитања.

У оквиру васпитања, Милићевић јасно уочава два елемента: 1. *васпитање* (у ужем смислу) - то је “обрађивање срца”; 2. *обучавање* - као “образовање ума”. Другим речима, појединац може бити веома образован (научен), али то не значи да је самим тим и васпитан (и обрнуто). Једно без другог не може! Осим тога, васпитање у оквиру сопственог појма неизоставно укључује - *развијање (напредовање)*, и то у више праваца, пре свих - телесном, умном и моралном. Уз то, не треба заборавити, истиче Милићевић, да путем васпитања у породици и школи постајемо све слободнији, независнији, озбиљнији, са све вишим нивоом свести о својим потребама и мотивима.

Дакле, **циљ** целокупног васпитања Милићевић поставља врло озбиљно и свеобухватно: оно треба да развија физичке и интелектуалне моћи и способности детета, да га постепено привикава на свесну активност (“саморадњу”) и при свему томе иницира, подстиче и надграђује његова морална осећања. Због тога васпитање поседује велику потенцијалну снагу, веома је моћно, али не и свемоћно. Наиме, не постоји начин да се код детета развије оно што му природа није дала као потенцијал, односно као (данашњим речником речено) диспозицију. Васпитање не може да му подари неку нову способност (за коју већ нема наслеђену клицу). Исто тако, примећује Милићевић, васпитање не може ни уништити оно што дете већ има, што му је природа већ подарила. Васпитање развија и учвршћује човекове способности путем *вежбања*, које, истовремено, јача жељу за даљим сазнањем и развојем у сваком смислу.

Када је реч о **чиниоцима васпитања**, Милићевић уочава четири фактора, која бисмо данас радије назвали синтагмама попут “саставни елементи процеса васпитања”: а) дете; б) предмети; ц) метод; д) васпитач.

Дете је, свакако, најважнији елеменат. Оно је, у првом реду, веома слабашино биће којем је потребно изузетно много неге, пажње и помоћи. Да би се све то могло остварити, при васпитавању је неопходно познавати дететову природу, његове жеље, потребе, настојања. Другим речима, неизоставно је познавање закона према којима се дете развија (заправо, то су питања генетичке психологије). Само онај ко их познаје, може се са успехом бавити племенитим васпитачким послом.

Предмети су појам под којим Милићевић (помало натегнуто) подразумева оне објекте који потпомажу развој дечијих способности и у складу су са његовим потребама, а то су природа, човек и бог. Дете најпре зависи од своје природе, пре свега телесних потреба које треба намирити, али и њима постепено овладати (“ољудити” их). Човек (друштво) је важан елемент јер детету треба показати и осталу децу (остале људе) и учити га како да се односи према њима (социјализација, данашњим речником). Бог служи да укаже на пут који води усклађивању умног, природног и моралног.

Метод је, заправо, практичан, најоптималнији начин на који предмете примењујемо у процесу васпитања са циљем да их деца могу без проблема успешно схватити и њима слободно манипулисати.

Васпитач је свако ко се бави васпитањем детета (родитељ, учитељ, наставник итд), а ту Милићевић посебно истиче родитеље, јер они први васпитавају своје дете. Због тога их стално треба едуковати путем јавних предавања и добрих, лако схватљивих и поучних књига. Треба их научити да своју родитељску активност не схватају само као дужност, већ, пре свега, као - љубав.

Милићевић је уочио значај васпитно-образовних подручја (или страна васпитања). Издвојио их је три: телесно, интелектуално и морално. Радно и естетско васпитање није посебно анализирао, али је њихове садржаје и друге елементе (додуше врло оскудно и са извесним потцењивањем) уклопио у три наведена.

У погледу **физичког васпитања** (које, ипак, у некој мери - највише у педагошкотеоријском смислу - "забашурује" у односу на остале), Милићевић без двоумљења полази од хигијене, коју образлаже као личну хигијену и хигијену просторија у којима деца и васпитачи проводе пуно времена. Потом, важни су: боравак на чистом ваздуху, кретање, бављење играма и вежбама, што је све неопходно за правилан телесни развој, оптимално здравље тела и развијање и спретност удова. Игра је посебно важна јер је претходница задовољења потребе за радом, а при томе разбија монотонију, храбри дух, потпомаже правилан развој, сузбија незадовољство и мрзовољу. Најважније у вези са физичким васпитањем је то што помаже и моралном васпитању, јер је, према Милићевићевом мишљењу, васпитање душе важније од васпитања тела. Посебно значајним морамо сматрати његов чврсти став и његово практично залагање да се физичко васпитање уведе у школе као обавезан и важан наставни предмет.

Можда најважнији задатак **интелектуалног васпитања** за њега јесте подстицање и развијање жеље за науком, сазнањем и учењем, јер то никако нису урођене особине; урођена деци је, пак, радозналост, али само у почетку; касније је ту радозналост погрешним васпитањем врло лако "загубити", уништити. Поменуто жељу за разнородним сазнањем мора да константно гаји управо интелектуално васпитно-образовно подручје. И ту нема никакве привилегованости мушке у односу на женску децу! Ипак, сходно свом времену, Милићевић не заборавља да истакне гајење посебно "женских" интелектуалних врлина као што су: ред, чистоћа, леп говор, чист језик, разни женски ручни радови, богобојажљивост и моралност уопште.

Морално васпитање је за Милићевића, без икакве сумње - најважније у целокупном васпитању. Нажалост, умногоме је преклапајуће са религиозним (верским). Због тога се посебно истиче значај наставних предмета као што су: црквено певање, читање и тумачење јеванђеља, катехизис, верска историја, апостолске посланице. Полазећи од апсурдне констатације да су верска осећања урођена, она постепено долазе до савести захваљујући баш моралном васпитању и наведеним школским предметима. Томе треба да служе посете цркви недељом и празником и молитве сваког јутра и сваке вечери, као и пре сваког obroка, те пре учења и после учења; Милићевић је уверен да једино молитва може да буде права утеха у невољи. Зато се молитве и штампају у дечијим читанкама. Сем религијских, он истиче и друге циљеве и садржаје: морал као "наука о дужности-

ма” и као носилац образовања добре дечије нарави, односно мудрог и поштеног владања; упознавање са dobrим примерима и лепим поукама; превентива пре него кажњавање; значај вежбања итд. Три су основне дужности детета: 1. према богу; 2. према ближњима (у првом реду, безусловна покорност родитељима, потом поштовање учитеља и других старијих) и, уопште, другим људима; 3. према самоме себи. Поред послушности и покорности, битна осећања су и: човечност, захвалност, доброта, пријатељство, услужност, поштење, уљудност, истинољубивост, патриотизам (дужност према отаџбини).

О потреби просвећивања, народном образовању, доброј школи и ефикасној настави

Милићевић је убеђен да читава будућност сваког, па тако и нашег, народа највише зависи од просвећивања, образовања и школовања, уз обавезну примедбу да то никако не сме бити привилегија богатих (а, видели смо, ни само мушке половине становништва). Знање и образовање су велика покретачка сила, те због тога неизоставно треба градити што више школских зграда, константно уздизати ниво просвете, посебно способности и знања учитеља и наставника. Дакле, неодложна потреба јесте народно образовање и просвећивање.

Ако желимо да наша народна школа буде ефикасна, убеђен је Милићевић, она мора бити државна. Држава ју на најбољи начин може организовати и, што је такође изузетно важно, најефикасније контролисати њен рад и њене учинке, као и редовност похађања. О финансијској страни да и не говоримо.

Школе су друштвене установе које имају задатак “да децу науче како би она била радна, просвећена, морална, побожна, и подобно управљати се сама доцније у животу; како би знала свакад своја права али би вршила још из малена своје дужности” (5, стр. 14). Школске зграде морају бити и лепе и обичне: окружене са свих страна баштама, високе, са просторијама одговарајуће величине и са доста свежег ваздуха. У сваком погледу то треба да је здрава средина, јер деца у њој проводе пуно свога времена. Принципи школске хигијене морају се поштовати у сваком погледу, нарочито по питању сталног проветравања, полагаја прозора да светлост пада на клупе са леве стране, уједначености грејања (гвозденим пећима), уредне и сталне окречености зидова, украшених сликама, картама, портретима великих родољуба и народних добротвора, збиркама минерала, биљака, тачним часовником, термометром и другим очигледним средствима. Свака школа треба да има и акваријум, микроскоп, телескоп. Посебно је значајан квалитет клупа, пре свега са могућношћу подешавања сходно узрасту (имамо ли ми то и данас?!); добра клупа је вишеструко значајна јер ученици ту проводе много времена и у опасности су од разних деформитета и болести.

Милићевић је сматрао да су дужности око бриге за школе добро расподељене између државе и школске општине. У томе је *општина* најважнија, јер она мора да иницира и финансира градњу школске зграде, обезбеди неопходан новац за то, а и за учитеља, наставна средства, послугу, огрев, “школску градину”

и све друго. Општина то мора да ради јер њој је потребан кадар, довољан број писмених људи и колико-толико способних људи за администрацију и друге послове. А једино што *држава* треба да обави јесте да додатно “притисне” општину да изврши све своје дужности у вези са обезбеђивањем што бољих услова за дизање и рад школе. Дакле, од општине скоро све зависи и зато се унутар ње формира школски одбор који се највише стара о месној школи, о савесном упису дорасле деце, њиховом редовном похађању наставе и другим текућим актуелностима. Такође, одбор сарађује са својим надзорником из министарства просвете (сви надзорници чине школско веће које се бави питањима школе и наставе, а под директном је контролом министра просвете).

Што се тиче виших ступњева школе, Милићевић сматра да су и оне веома важне за подизање нивоа народног образовања, али и за припремање кадра за индустрију и друге послове, посебно за научни и општедруштвени развитак. О Лицеју мисли све најбоље и критикује сваког (а било их је пуно у то време!) ко говори како је нама оваква школа некорисна и непотребна. Напротив, истиче, она је “негасно огњиште, и непресахло врело здраве наставе”, те “с неким поправкама и гаранцијама, може бити прави храм науке, врело јасне народне свести, светиљка народне идеје водиле” (3, стр. 33). Она утиче на умни, индустријски и политички живот и општенародни прогрес. Милићевић је врло мудро увидео и чињеницу да слаба висока настава утиче и на слабљење тј. опадање нивоа квалитета нижих школа, јер је њихов кадар тада лоше припремљен.

Добре и успешне школе нема без добре и успешне **наставе**. Према Милићевићу, циљеви наставе углавном се преклапају са раније наведеним циљевима васпитања уопште: развијање физичких и интелектуалних способности дететових, навикавање на саморадњу и неговање моралних осећања. Настава мора бити тако организована да буди и развија интересовање и жељу за учењем. И још нешто Милићевић лепо примећује: треба обратити подједнаку пажњу на развој свих дечијих способности (моралних, умних, физичких). То ћемо много лакше постићи ако успемо да покренемо, пре свега, ученикову радозналост: радознала деца стално постављају питања, упорно истражују у потрази за одговорима и тако најлакше уче, а најтеже заборављају, успут развијајући своје моћи суђења. Буђење мотивације јесте краљевство напретка. Таква настава је прожета пажњом (и то активном, а не пасивном), домишљатошћу и, свакако, памћењем (позитивно мотивисаним). Милићевић иде толико далеко да наставу у неким елементима описује заправо као - проблемску: ученици су принуђени (тачније, мотивисани) да сами дођу до начела и правила, да сами изводе закључке, постављају и проверавају хипотезе.

У основној школи треба почети од наставе *читања*, што, сматра Милићевић, уопште није лак задатак. Најважније је пробудити код ученика радозналост (мотивацију) за читање, потом вежбати и развијати моћ суђења. Постоје различити методи, али Милићевић их сматра лошим јер дете помоћу њих предуго сриче а не чита, тако да се он залаже за увођење тзв. гласовне методе. Уз језик, треба постепено изучавати и граматику, најпре врсте речи (нарочито се задржати на

глаголима), потом просте и сложене реченице. При томе је изузетно важно понављање и стално испитивање ученика, јер се на основу тога најбоље види у којој мери смо успели у настави. Што се тиче наставе *рачуна*, деца треба прво да науче да броје, па тек онда да приступе учењу рачунских операција и разломака, укључујући и рачунање напамет. Ваља применити аналитички метод који иде од примера према правилу. Милићевић посебно цени наставу *историје*, нарочито историју своје отаџбине (њени славни, добри и племенити људи; значајни овдашњи и светски проналасци). Историја треба да се изучава тек у старијим разредима. Да би се историјски садржаји лакше учили, потребно их је повезати са моралним поукама, а не учити их напамет. Милићевић, у старом платоновском маниру, сматра да из историје треба ученицима издвојити само оно што је позитивно и похвално, а остало избацити. *Земљопис* (данашња географија) мора да буде занимљиво презентиран и да се не своди на пописивање и меморисање сувопарних географских појмова. Најбоље га је учити уз помоћ земљописних карата на којима се треба добро сналазити (старији ученици могу и сами да их цртају). На све начине, такође, треба олакшати и наставу из преосталих предмета као што су: *јестаственица* (данашња биологија), посебно њен најважнији део *ботаника*, потом *физика*, *хемија*, *космографија* (астрономија). Деца треба да се баве и изучавањем разних *вештина* и *заната* (штампање књига, домаћички послови итд).

Што се класификације рада у настави тиче, Милићевић прави доста чудне поделе начина, облика рада, метода. Тако, најпре даје три основна **“облика рада” у настави**: општи начин, метод и поступање. *Начин* се односи на наставу уопште, без обзира који је наставни предмет у питању - дакле, дидактички приступ. Заправо, он наводи три начина, рекло би се данас - облика наставног рада: *начин личног обучавања* (индивидуални); *заједнички начин* (фронтални и групни) и *начин позајмичког обучавања* (комбинација фронталног, групног и индивидуалног). *Метод* дефинише као правило према којем се “предаје” нека “посебна грана у настави” - дакле, мисли на рад у оквиру појединог наставног предмета (методички приступ). Ту истиче да је сваки метод добар ако се користи у право време и зналачки од стране учитеља/наставника. Ипак, сматра да је, у глобалу посматрано, најбољи “очигледан метод”, односно очигледна настава. *Поступци* су “особита средства” која се примењују у оквиру појединог метода. Све те облике, методе и начине наставног рада, Милићевић не форсира као заувек дане и универзално оптималне, већ је више за остављање слободе наставнику да сам одабере и примени у правом тренутку оно што сматра најпримеренијим. Свакако, у том случају се подразумева висока дидактичко-методичка оспособљеност свих оних који у школи раде са децом.

Управо зато, Милићевић је велики део своје каријере посветио **учитељу**, као можда најважнијем фактору у васпитно-образовном процесу. Много је текстова и брошура објавио са циљем да помаже школским радницима у што ефикаснијем раду са ученицима. Био је свестан тога да је њихова школска и професионална спрема на веома климавим ногама, јер су извори учитељског кадра

били у његово време следећи: учитељске школе, богословије, више женске школе, учитељски испити пред комисијом у министарству просвете. Какав год квалитет тих начина био, Милићевић је стално истицао своје уверење да учитељи током целог свог професионалног века морају пуно времена посвећивати свом сталном самообразовању. Само тако могу ићи у корак с временом, с једне, те исправити све оне нагомилане слабости образовања у наведеним школама и испитима, с друге стране. Поменуто самообразовање учитеља Милићевић је стално конкретизовао својим сугестијама и предлозима, па је наводио и следеће облике тог самообразовања: 1. стална практична предавања у свим већим местима за више слушаца; 2. сва та предавања треба да буду по једном истом плану за целу земљу; 3. најзгодније доба године за предавања је август; 4. сваки учитељ мора добијати материјалну надокнаду (дневнице) за присуствовање настави; 5. омогућити посебно талентованим и доказаним учитељима да и сами одрже неко предавање на основу своје успешне праксе; 6. сем за предавања, општине треба да се побрину за редовне допуне школске библиотеке, наставних средстава итд; 7. право на учитељску службу може имати искључиво онај ко је положио учитељски испит са барем минималним успехом (прецизно нормираним).

Милићевић је пуно писао о томе какве особине добар учитељ треба да има. Најпре, тим позивом треба да се баве само они који то чине из искрене љубави. Даље, морају бити способни (талентовани) за тај позив, што, дакако, укључује и одговарајућу спрему. Особине које морају поседовати су, између осталог: стрпљивост, благост, доследност, правичност, самокритичност, љубав према деци, хришћанска побожност, способност праштања, смотреност, поверљивост, познавање дечије природе и индивидуализован приступ сваком ученику, излагање јасно и тачно, природним и разговетним тоном, без употребе страних и неразумљивих стручних термина. У сваком тренутку учитељ треба да је својим изгледом и понашањем најбољи пример свим ученицима.

Милићевић је доста говорио и о **дисциплини**. Ту је можда и најјачи и најпрогресивнији! Одређивао ју је као неопходну школску меру која има за циљ самосталност ученика у навикавању на разумно-моралан живот, најпре под дубоким утицајем учитеља, а касније све више и без учитељеве контроле. Захтевао је да та дисциплина буде “разумна”, дакле, не некакво строго дрловање. У крајњој инстанци, циљ школске дисциплине јесте максимална “саморадна” ученика како у учењу тако и у понашању. Процеси и резултати дисциплине зависе од личности самог учитеља, потом од уредби и школских правила и, коначно, од наставе као васпитног процеса. Ту је Милићевић за учитеља навео нека важна правила: нема самовоље; као један од могућих узрока недисциплине, учитељ најпре мора да провери да се не крије у њему самом; што мање забрана и голих заповести; свест о томе да иста дисциплинска мера различито утиче на поједине ђаке (ово је вема важан фактор и показатељ високе Милићевићеве свети о нужности индивидуализације не само у учењу, већ и у дисциплиновању!); дисциплина није ту да гуши, већ да подстиче слободу ученика (такође изванредно запажање!); све мора бити примерено годинама и ступњу развоја ученика; увек добро размислити пре

примене сваке дисциплинске мере; тек када се истроше све могућности - потражити помоћ са стране.

Саставни елементи дисциплиновања јесу и **казне и награде**; о њима Милићевић такође доста пише. Укратко, он тврди да *казне* јесу неопходне, али се стриктно мора знати када и како се примењују, а примењују се тек након што су све остале мере исцрпљене. Свака казна мора бити правична, примерена узрасту, те карактеру појединца, не сме бити ни премала (смешна) ни прегруба. Мора се изрицати озбиљно, и то у мери која је сразмерна степену кривице. Правична је казна која доводи до отклањања погрешке. Усмерена је на погрешку, а не на дететову личност. Казне су градуиране: строг поглед; блага опомена; црна тачка крај имена; прекор; упозорење; јавна покуда; обавештење родитељима. Напредност својих схватања о казни Милићевић нарочито исказује у навођењу лоших казни (у његово време још увек веома раширених и “нормалних”): ускраћивање дечије слободе; срамоћење детета; клечање (као ропско понижење); телесна казна (јер батина ремети нервни систем, омета физички развој, изазива страх и/или самољубље итд). Исто тако, и *награде* се морају користити према педагошким правилима. И њих треба давати постепено: похвала у пролазу; позитивна тачка крај имена; поклон-књига и други школски материјал као поклон; темељна похвала.

*

**

Милан Ђ. Милићевић обавља свој племенити педагошки и општедруштвени рад у време огромне привредне и културне заосталости наше земље. Он је управо у педагогији, просвећивању и школи видео главни начин да се коначно напредује и да се земља и народ спасу од даљег пропадања. У то тешко време мало људи се бавило просветним и педагошким питањима, посебно не на тако стручан и срчан начин. Због тога Милићевића можемо сматрати једним од зачетника наше стручне педагошке мисли и праксе. Зато и не треба тако лако да заборавимо његово име и његова дела.

Литература

- Милићевић, Милан Ђ. (1871): Историја педагогије, Београд: Државна штампарија.
Милићевић, Милан Ђ. (1884): Краљевина Србија, Београд: Државна штампарија.
Милићевић, Милан Ђ. (1880): Село Злоселица и учитељ Миливоје, Београд: Државна штампарија.
Милићевић, Милан Ђ. (1868): Школе у Србији с почетка до краја 1867. год., Београд: Државна штампарија.
Милићевић, Милан Ђ. (1873): Школица за грађанска права и дужности, Београд: Државна штампарија.
Милићевић, Милан Ђ. (1877/1878): Живот и дела великих људи I-III, Београд: Државна штампарија.

Prof. Dr Svetozar Dunderski

Novi Sad

IMPORTANCE OF THE THOUGHT AND WORK OF
MILAN Đ. MILIĆEVIĆ (1831-1908)

Abstract

Milan Đ. Milićević is one of the most interesting, but also rather forgotten pedagogic personalities from our national history of the second half of the 19th century. Having in mind the time in question, we cannot talk about an intellectual “giant” of our history, but we can certainly say that he was a hard-working, well-educated and well-read versatile enthusiast in the field of our pedagogy, education, school, politics and social engagement in general. His activity is equally important in the field of literary-pedagogic domain, but what might be even more significant refers to his practical activity, i.e. his struggle for our better pedagogical reality of the time as well as of the future, for school which will be equally open and modern for both rich and poor, for both male and female population.

Key words: Milan Đ. Milićević, history of national pedagogy, upbringing, school.

Д-р Светозар Дунджерски Новый Сад

ЗНАЧЕНИЕ МЫСЛИ И ТВОРЧЕСТВА МИЛАНА ДЖ.МИЛИЧЕВИЧА /1831-1908/

Резюме

Милан Дж. Миличевич является одним из более интересных, более значительных, но и вбольшоже степени забытых педагогических личностей нашей национальной истории педагогики во второй половине XIX века. Согласно тому времени нельзя гоаорить о некоторой интеллектуальной «величине» нашей истории, но можем говорить об очень трудолюбивом, солидно образованном, начитанном и всестороннем деятельном человеке в области нашей педагогики, просвещения, школы, политики, общественной активности вообще. Его деятельность одинаково важна и в области творческо-педагогическо-литературной деятельности, но может быть ещё больше, в области практической активности, то есть в борьбе за нашу лучшую педагогическую тогдашнюю пору и лучшее будущее, в борьбе для школы которая будет одинаково открыта и современна и для богатых и для бедных, для мужского и женского населения.

Опорные слова: Милан Дж. Миличевич, история национальной педагогики, воспитание, школа

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

Format:
Length: up to 16 pages
Font: Times New Roman (12 pt)
Line spacing: 1.5
Alignment: Justified
Margins: Top and bottom 3 cm
Left and right 3.5 cm
Page numbers: Insert page numbers

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляние реда

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcsapis@neobee.net**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић.
Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522