УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ • ПРИЗРЕН •

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

UDK 378 **ISSN 1452-9343**

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

4

Лепосавић 2010.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ - ЛЕПОСАВИЋ
4

Издавач
Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић
Ул. Немањина б.б., 38218 Лепосавић

За издавача
Проф. др Радивоје Кулић

Редакција

Проф. др Радивоје Кулић
Проф. др Алија Мандак
Проф. др Јован Базић
Проф. др Бранко Ристић
Доц. др Синиша Минић
Доц. др Ваит Ибро
Доц. др Синиша Минић
Доц. др Снежана Башчаревић

Главни уредник
Проф. др Јован Базић

Одговорни уредник
Проф. др Радивоје Кулић

Корице
Мирко Чакаревић

Компјутерска припрема за штампу
Мирко Чакаревић
e–mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа
„ГРАФИКОЛОР“ ДОО - Краљево

Тираж
300

Зборник Учитељског факултета у Призрену - Лепосавић
излази редовно једном у току школске године

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

С А Д Р Ж А Ј

УВОДНИК 9

ПРВИ ДЕО
ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Радивоје Кулић
МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ У КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА 13

Александар Милојевић, Емилија Марковић
МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ИНКЛУЗИЈЕ 29

Јован Базић
ДИЈАЛЕКТИКА ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПОЛИТИКЕ И ОБРАЗОВАЊА 45

Душан Богичевић
УСАВРШАВАЊЕ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА У МОДЕЛИМА ИНОВАТИВНИХ ВЕЖБИ 63

Петар Рајчевић
ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ПОЛАЗИШТА У ОПИСМЕЊАВАЊУ ОДРАСЛИХ 73

Весна Минић
ЗАКОНСКА РЕГУЛАТИВА У ОСНОВНОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XX ВЕКА 87

Јелена Круљ – Драшковић
САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ У ВАСПИТНО - ОБРАЗОВНОМ РАДУ 103

Живорад Миленовић
ФАКТОРСКА АНАЛИЗА У СТАТИСТИЧКОМ ПРОГРАМУ SPSS ПРИМЕНОМ НЕОРТОГОНАЛНЕ DIRECT OBLIMIN РОТАЦИЈЕ 115

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ДРУГИ ДЕО

ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић
ПОЕТСКИ СМИСАО ЦРНОГ И БЕЛОГ У КЊИЗИ ПОЕЗИЈЕ „ПЕСМЕ“ ИЗ 1901. ГОДИНЕ ПЕЈЕ К. ЈАВОРОВА 135

Раиса Цветковић
ДВА СВЕТА ПОЉА 151

ТРЕЋИ ДЕО

ПРИРОДНО - МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Алија Мандак
ИЗОМОРФНО ПОТАПАЊЕ ИНТЕГРАЛНОГ ДОМЕНА ЦЕЛИХ БРОЈЕВА У ПОЉЕ РАЦИОНАЛНИХ БРОЈЕВА 163

Синиша Г. Минић
ИНФОРМАТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ 171

ЧЕТВРТИ ДЕО

МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Радомир Арсић
РАЗВОЈ КОМУНИКАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ КОД ГЛУВЕ ДЕЦЕ КОЈА СЕ ОБРАЗУЈУ У СПЕЦИЈАЛНИМ ШКОЛАМА 185

Ваит Д. Ибро
УЛОГА НАСТАВНИКА У ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ 199

Биљана Павловић
ЗАСТУПЉЕНОСТ КОСОВСКО - МЕТОХИЈСКИХ НАРОДНИХ ПЕСАМА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ 209

Слађана Видосављевић
САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА 223

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ИСТРАЖИВАЊА

Невенка Зрнзевић
УТИЦАЈ ПОСЕБНО ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ СЕДМОГОДИШЊИХ УЧЕНИКА 237

ПРИКАЗИ

Ваит Д. Ибро
ПРАВЦИ РАЗВОЈА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ 257

Живорад Миленовић
ТЕОРИЈСКО-ЕПИСТЕМОЛОШКИ АСПЕКТИ И МЕТОДОЛОШКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ПОРОДИЧНЕ ПЕДАГОГИЈЕ 263

Ана Анђелковић
ЦЕЛОВИТО И ЈАСНО О ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ 267

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА 273

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

УВОДНИК

Овај број *Зборника Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу* доноси неколико веома актуелних и значајних тема, у различитим научним областима које изражавају карактер студија овог факултета и чији су аутори најчешће наставници и сарадници Учитељског факултета. То су радови који су настали углавном током школске 2009/2010. године.

У друштвеним наукама доминирају педагошке теме које су посвећене: методолошким проблемима у савременој педагогији, посебно методама и техникама у компаративној педагогији, где су изложена најрелевантнија и најновија становишта у светској литератури о овим питањима; као и један рад о примени статистичких метода у педагошким истраживањима; затим, теме о савременим дидактичким питањима, законској регулативи образовања у основној школи и сарадњи породице и школе у васпитно-образовном раду. У области психологије, пажњу заслужује веома занимљив рад који се бави могућностима и ограничењима инклузије, а питање инклузивног образовања све више заокупља људе који се на било који начин баве образовањем: креаторе образовања, истраживаче, наставнике итд. У том контексту имамо и једно интересантно студенско виђење књиге која се бави инклузивном наставом. А у области социологије, рад који се бави анализом односа између политике и образовања, у чијем су средишту питања образовне политике и политичког образовања.

У области језика и књижевности представљена су два рада, један у коме се анализира поетски смисао црног и белог у поезији Пеје К. Јаворова; и други, који се бави моделима сличности у руској и српској епској поезији. Такође, и у области природно математичких наука представљена су два рада: један из математике, који се бави изоморфним потапањем интегралног домена целих бројева у поље рационалних бројева; а други из информатике, у коме се разматра питање информатичке иновације у образовању деце.

Поред радова из корпуса друштвених наука, у овом броју *Зборника*, има највише радова из методике извођења наставе, који се баве разноврсним темама: развој комуникативних способности код глуве деце у специјалним школама; улога наставника у интерактивној настави математике; заступљеност косовско-метохијских песама у основној школи; и савремени концепти наставе природе и друштва. Такође, из области методике, презентирани су резултати једног занимљивог истраживања о утицају

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

посебно програмиране наставе физичког васпитања на моторичке способности седмогодишњих ученика.

Зборник Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу већ четврту годину излази редовно, једном у току школске године. Из броја у број његов квалитет се све више повећава, како по озбиљности и актуелности радова који се у њему објављују, тако и по уређивачким стандардима. Све више долази до изражаја препознатљивост овог *Зборника* у академској заједници, особито код оних који се баве образовањем или се образују за наставничка занимања.

Зато и овај број *Зборника*, као и претходне, препуштамо суду јавности.

Уредништво зборника

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ПРВИ ДЕО

ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Проф. др Радивоје Кулић[1]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ У КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Апстракт: *Комплексност методолошких основа компаративне педагогије подстакла је компаратисте васпитања да се свеобухватније позабаве многим аспектима тог феномена. У оквиру расправе о методологији компаративне педагогије у фокусу пажње компаратиста васпитања је не само проблем њеног дефинисања, него и класификације и операционализације метода и техника компаративно-педагошких истраживања. Такви процеси у подручју компаративне педагогије који још увек трају обогаћују научну суштину ове педагошке дисциплине и доприносе оснаживању њеног теоријског и практичног значаја.*

Кључне речи: методологија компаративне педагогије, методе и технике компаративне педагогије, различите класификације метода компаративне педагогије.

Методе и технике припадају кругу категоријалних педагошких појмова који још увек изазива различита тумачења и спорења. То се односи и на дефинисање метода и методологије из аспекта других научних дисциплина (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, ed. (1995); Blekburn, 1999; Российская социологическая энциклопедия, 1999; Scoot and Marshall, 2009, i dr.) што с обзиром на сложеност и значај тог проблема није ништа необично. Тако се у једном референтном извору са подручја филозофије (Blekburn, 1999) методологија дефинише као опште проучавање методе у посебним областима истраживања – науци, филозофији, историји, психологији, етици. Неки релевантни социолошки извори (Scott and Marshall, 2009) методологију операционализују кроз „методе и опште приступе емпиријском истраживању у посебним дисциплинама“, али ни ова дефиниција, као ни претходна није без мањкавости. Другачије речено, методологија је „више од метода“, и не асоцира само на емпиријско истраживање, тј. има шири смисао и значење. У једној од таквих дефиниција (Российская социологическая энциклопедия, 1999) методологија обухвата: а) науку о методу, б) систем општих принципа, приступа и метода, који су у основи сваке науке, и ц) свеукупност начина истраживања, примењених у једној научној дисциплини.

[1] radivoje.kulic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Методологија као саставни део сваке науке има своје темељно упориште у појединим филозофским дисциплинама и теоријама, нарочито у епистемологији. Неки аутори (Гусинский, Турчанинова, 2000) напомињу да је у 20. веку дошло до „многих важних измена у методологији сазнања“, нарочито под утицајем теоријске кибернетике и системске анализе, што обогаћује приступе и путеве у изучавању реалне стврности. Тако руски аутор Јудин, често цитиран у педагошким изворима на руском језику (Slastenin i sar. (2000); Крившенко, red. (2005), Назарьева (2008), i dr.) у вези са класификацијом структуре методолошких знања помиње њена четири нивоа: филозофски, општенаучни, конкретно-научни и методолошки.

Први односно филозофски ниво методологије знања чине општи епистемолошки принципи и категоријални систем науке; други ниво или општенаучна методологија подразумева теоријске концепције примењене у свим или у већини научних дисциплина; трећи ниво се односи на „конкретну научну методологију“, тј. на свеукупност метода, принципа истраживања и процедура које се примењују у различитим научним дисциплинама (уз уважавање законитости општенаучне методологије); и четврти ниво, тј. технолошку методологију, односно „методику и технику истраживања“ или избор процедура које омогућују прикупљање и обраду емпиријског материјала и његово касније сврставање у укупну суму научног знања.

У сагласности са таквим развојем и тумачењем, методологија проучава како логичко-епистемолошке основе посебних наука, њихову структуру и научне системе, тако и процес, методе и технике научног истраживања. Такво одређење од суштинског је значаја за разумевање методологије истраживања у васпитању и образовању, односно – компаративно-педагошких истраживања, јер доприноси и олакшава операционализацију неких њихових битних одредница и појмова. То је утолико важније што у стручној литератури (Mužić, 1968; Cohen and Manion, 1989; Савићевић, 1996; Новиков, 2006, i dr.), без обзира на интензиван развој методологије педагогије у последњим деценијама није затворена расправа о њеним основама, логици и технологији истраживања у васпитању и образовању, односно у компаратистици васпитања. Није, међутим, нимало спорно да се методологија истраживања у васпитању и образовању, односно у компаратистици васпитања не може свести на методе, него да подразумева свеукупност теоријских и практичних операција и поступака у изучавању васпитне стварности на компаративној основи.

Као што је дефинисање методолошких основа компаративно-педагошких истраживања изазвало одређена неслагања и спорења (Videti: Edwards, Holmes, Van de Graaff, 1973; Савићевић, 1984; Cowen, Kazamias, ed. (2009), i dr.) у релевантним стручним изворима не постоји једнозначност ни приликом операционализације других значајних појмова из тог корпуса. При том на овом месту помињемо одређене неспоразуме и тешкоће у дефинисању

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

(и разликовању) метода и техника у истраживањима васпитања и образовања, односно компаративно-педагошких истраживања. Тако се у једном референтном педагошко-методолошком извору (Cohen and Manion, 1989) методе одређују као „низ приступа“ у истраживањима образовања са циљем да се прикупе подаци као основа за извођење закључака, тумачења и предвиђања. Без обзира на то што Коен и Менион наводе да се тај „израз“ традиционално везује за позитивистичке технике, они његово значење виде и у функцији интерпретативних, тј. квалитативних анализа. Из њиховог приступа том проблему, међутим, произилази да сви аутори не праве довољно јасну разлику између „метода“ и „техника“, што није реткост у стручној литератури (Videti: Gudjons, 1994; Полонский, 2004, i dr.). Али, без обзира на комплексност тог проблема логичан је закључак да метод у области науке означава „пут сазнања који истраживач прокрчује ка свом предмету, руковођен својом хипотезом“ (Философский энциклопедический словарь, 1997, стр. 266), односно да се „истраживачке технике“ (Scott and Marshall, 2009) непосредније и чешће повезују са емпиријским истраживањем, тј. да су у функцији „прикупљања података“.

Различите класификације метода компаративне педагогије

Више аутора (Noah, 1986; Khoi, prema: Mialaret, 1989; Halls, ed. (1990); Вульфсон, Малькова, 1996; Бижков, Попов, 1999; Вульфсон, 2000 i 2003; Капранова, 2004; Leclerq, prema: Champy (dir.), 2005, i dr.) бави се из различитих перспектива (па и теоријских полазишта) класификацијом метода компаративне педагогије. Такви приступи су у великој мери повезани са њиховим разумевањем научних оквира компаративне педагогије, што се непосредно одражава не само на дефинисање и класификацију метода, него и на релативизацију важности тог проблема. Тако Холс (Halls, ed. (1990) приликом разматрања „трендова и исхода у компаративном образовању“ напомиње да ту „нема места за улажење у дугу и детаљну дискусију о методама, које окупирају мало пажње као такве у регионаолним извештајима (...) из којих се не види било какво јединство у приступима, теоријама и методама истраживања међу компаратистима васпитања“ (p. 40). Но, и поред тога, он на основу увида у „регионалне извештаје“ компаратиста уочава неколико карактеристичних метода: етнографску, историјску, описну, социолошку, квантитативну, аналитичку или херменаутичку, углавном без њихове шире операционализације.

Ни у „методолошким дискусијама“ често помињани компаратиста васпитања Ное (Noah, 1986) не пружа довољно елемената за поуздане закључке о његовом разумевању методолошких основа компаративне педагогије. Његово је основно полазиште, већ уочено у англосаксонској културној средини, да истраживачи у подручју „компаративног образовања“

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

има на располагању „концепте и моделе“ развијене у филозофији, историји, психологији и другим друштвеним наукама, што је у складу са разумевањем тог подручја као мултидисциплинарног. Иако говори о методама у компаративном образовању, односно о компаративној методи, Ное их не дефинише, али зато наводи четири методе: дескрипцију, развој, повезаност и уопштавање. Наше је мишљење да овде у суштини, није реч о методама (иако се о њима говори, па их поједини аутори (Бижков, Попов, 1999) тако и разумеју, већ се ради о етапама у процесу примене компаративне методе чије „главне проблеме“ је Ное претходно представио (трошкове и тешкоће у сакупљању података из страних извора, могућности за компарацију сакупљених података, проблеме асоциране са конструкцијом валидних скала, и др.).

И неки француски компаратисти (Khoi, prema: Mialaret, 1989) посвећују извесну пажњу „методама и техникама компаративног образовања“, као „многодисциплинарног“ подручја. При том се посебно наглашава да коришћење компаративне методе није ни одлика, ни специфичност компаративне педагогије, тип пре што је „примењују све друштвене науке“, које употребљавају различите методе у зависности од тога да ли се заузима „педагошко, историјско, економско, социолошко, психолошко итд. гледиште“ (стр. 79). То, у извесном смислу, значи да из компаративне методе примењене у проучавању васпитних феномена произилазе остале методе и технике, од којих се посебно наводе и нешто шире објашњавају статистичке, математичке методе и „методе квалитативне и квантитативне анализе“ (анализе садржаја, системски приступ и дијалектичка метода).

Једно од најбројнијих (или најмање недовољно образложених) становишта у претходној класификацији је разликовање статистичке и математичке методе од методе квантитативне анализе. У другим педагошким изворима на француском језику (Leclerq, prema: Champy, (dir.), 2005) јасно се разликују квантитативне и квалитативне методе у „пољу компарације“, тј. компаративне педагогије. Тако се запажа да је мало аспеката васпитања који приликом проучавања не подраумева цифре, односно коришћење статистике у педагошким истраживањима на компаративној основи. Међутим, Леклерк добро уочава да интерпретација и тумачење васпитних феномена у компаративним оквирима претпоставља сагледавање њених „историјских, социјално-економских и културних димензија“, што се може постићи применом квалитативних метода у компаративно-педагошким истраживањима.

У стручним изворима на руском језику (Вульфсон, Малькова, 1996; Вульфсон, 2003; Капранова, 2004, i dr.) наилазимо на различите класификације метода које могу бити примењене у компаративним истраживањима васпитања и образовања. Из њих произилази да

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

компаративна педагогија не користи само методе педагогије, већ с обзиром на своју „међудисциплинарност“ (Капранова, 2004) може примењивати и методе њој сродних наука. Или како то наводи Вуљфсон (Вульфсон, 2003) у компаративним проучавањима васпитања и образовања употребљавају се „општенаучне методе истраживања“, али и специфични методолошки инструментариј у зависности од самог „објекта“ (предмета) проучавања.

У својој класификацији метода компаративно-педагошких истраживања, које се често помиње и цитира у педагошким изворима на руском језику, Маљкова (Вульфсон, Малькова, 1996) обухвата: изучавање докумената, изучавање статистичких података, проучавање литерарних докумената, посматрање, разговор и интервју и компаративни метод. Најслабија „тачка“ у њеној класификацији је, по нашем мишљењу, „проучавање литерарних докумената“, коју није упутно издвајати из методе изучавања докумената, а и сврставање компаративне методе у методолошки инструментариј компаративне педагогије није општеприхваћено у стручној литератури на руском језику. Стога Вуљфсон (Вульфсон, 2003) у својој класификацији метода компаративно-педагошких истраживања не помиње ниједну од ове две методе, док наводи следеће: експеримент, испитивање и анкету, интервју и разговор са ученицима и студентима, анализу докумената и методу квантитативне анализе. Новину у његовој класификацији представља сврставање експеримента, који се „у највећем броју случајева спроводи у неконтролисаним и вођених условима“ у компаративно педагошке методе. При том се с правом може претпоставити да Вуљфсон, у ствари, мисли на систематско и неексперименталнo посматрање, утолико пре што компаратиста суштински „не може утицати на предмет свог истраживања“ (Вульфсон, 2003, str. 82-83). То је несумњиво један од разлога који битно ограничава примену експеримента у компаративно-педагошким истраживањима, односно утиче на његово изостављање из многих класификација метода и техника компаративне педагогије. Тако Капранова (Капранова, 2004), узимајући у обзир да је компаративна педагогија „област педагошке науке“, али и „међудсциплинарна“ утврђује следеће методе компаративно-педагошких истраживања: описни метод, статистички метод, историјски метод, социолошки метод и компаративни метод. Неке од ових метода присутне су и у другим класификацијама у педагошким изворима на руском језику (статистички метод, компаративни меотд), док је најспорније њено раздвајање описног и аналитичког метода („описивање“ васпитних феномена на компаративној основи подразумева и њихову анализу). Нема, по нашем мишљењу, довољно разлога ни за сврставање социолошке методе у методе компаративно-педагошких истраживања, колико због настојања да социологија у тим процесима добије више места у односу на друге сродне дисциплине (антропологију, филозофију, економију и сл) толико и због његовог различитог схватања и операционализације.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Методе компаративне педагогије

Методе истраживања у образовању не означавају „математичке алгоритме“ који се не могу мењати и прилагођавати новонасталим околностима. Стога више савремених аутора (Gudjons, 1994; Полонский, 2004, i dr.) указују на њихову развојну динамику, али и зависност од предмета проучавања, односно од карактера компаративно-педагошког истраживања. У таквим околностима један истраживачки метод може бити примењен на различите „педагошке ситуације“, док васпитни феномени подразумевају коришћење више истраживачких метода и техника. С обзиром на сложеност истраживања васпитних феномена на компаративној основи и особености изучаване проблематике, избор одговарајућих истраживачких метода у том подручју од велике је важности и значаја. Тај процес често претпоставља коришћење како општенаучних, тако и посебних (компаративно-педагошких) метода односно теоријских и емпиријских метода и техника. Критерији за њихову класификацију у стручној литератури најчешће нису кохерентни (и углавном се не наводе). Стога, систем метода и техника у компаративно-педагошким истраживањима који излажемо ваља разумети као „модел“ који задовољава потребе како теоријских, тако и емпиријских истраживања на подручју компаратистике васпитања на садашњем степену њеног развоја. У том систему који је своју потврду нашао и у досадашњим компаративно-педагошким истраживањима неоспорне су следеће методе и технике: историјска метода, дескриптивна метода, метода теоријске анализе, метода педагошке статистике, техника анализе садржаја, техника анкетирања, техника интервјуисања и др.

Као једна од најзначајнијих општенаучних метода, <u>историјска метода</u> се у изворима са подручја друштвених наука појављује под различитим именима. Тако се у педагошким изворима користи назив „историјско истраживање“ (Cohen and Manion, 1989; Педагошка енциклопедија, 2, 1989; Савићевић, 1996, и др.), али и „историјска метода“ (Good-Scates, 1967, i dr.), у методологијама психологије „историјска анализа“ (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995), док социолошки извори често помињу „компаративно-историјску методу“ (Российская социологическая энциклопедия, 1999), односно „историјску компарацију“ (Encyklopedia of Sociology, 1, 2000). Но без обзира на ову неуједначеност у називима у савременим стручним изворима у њима се не доводи у питање њена вредност и значај, нити постоје суштинске разлике у операционализацији, „историјске методе“ и „историјског испитивања“. Стога је на овом месту важније нагласити да историја (Evans, prema: Good-Scates, 1967) „омогућава људским заједницама да схвате свој однос према прошлости и да општим цртама обележе правац свог кретања у непосредној будућности“ (стр. 151) што се несумњиво односи и на васпитање и образовање.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У таквом разумевању историје и историје васпитања и образовања незаобилазно је место историјске методе која подразумева анализу специфичности у развитку васпитања и образовања, образовне политике и организационе структуре образовних система, међузависности традиције и васпитања, и других педагошких феномена. Њена примена је утолико важнија што су социјалне појаве и процеси у прошлости битно различите у односу на оне које сусрећемо данас, односно да је сасвим извесно да се васпитање и образовање у току свог историјског развоја разликовало кроз државе и регионе. Његова развојна нит и разноликост могу се целовитије схватити у оквиру три главна степена историјске методе: 1) прикупљање података, тј. примарних и секундарних извора, 2) критика прикупљених података и 3) представљање чињеница прегледно и јасно, како би се могле лакше разумети (Исто).

Иако је сваки од степена или процеса примене историјске методе веома важан, цео резултат у доброј мери зависи од релевантних примарних, као и секундарних извора. Примарни педагошки извори су оригинални документи, закони и прописи, архивски службени записи, рукописи, биографије, повеље, фотографије и звучни записи, као и школске зграде, намештај и наставна средства и др. Од секундарних извора тј. „од података који се не могу описати као оригинални“ (Cohen and Manion, 1987, p. 55) наводимо уџбенике, енциклопедије, цитирани материјал, расправе и дела из историје педагогије и школства и сл. Савремени извори (Good-Scates, 1967; Cohen and Manion, 1987, i dr.) су сагласни у томе да историјска метода доприноси нашем сазнању како је настао „садашњи систем образовања“ односно процени садашње педагошке теорије и праксе у односу на претходну тако да има важно место у компаративно-педагошким истраживањима.

Дескриптивна метода се одавно користи у истраживањима различитих друштвених феномена. Реч је о томе да многа истраживања у социологији, психологији, педагогији и сродним друштвеним наукама „имају за циљ да опишу нешто интересатно“ (Slavin, 2004, str. 57) како би се на тој основи боље упознала педагошка појава. У таквим околностима дескриптивна метода постаје незаобилазан извор за сакупљање релевантних чињеница и касније доношење одговарајућих професионалних оцена.

У стручној литератури (Good-Scates, 1967); Slavin, 2004, i dr.) често се истиче да је „богатство детаља и интерпретација“ предност којом дескриптивна метода надокнађује научну објективност корелационих и експерименталних истраживања у васпитању и образовању. Истовремено, богатство података о образовним појавама у једној или у више земаља сакупљених помоћу дескриптивне методе у функцији је тестирања хипотезе, по чему се ова „врста описивања и разликује од рутинских описивања практичара или журнализма. Квантитативни материјал који је важан у

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

компаративним истраживањима васпитања и образовања, као што је на пример, обим средстава за финансирање појединих облика образовања, број научника и наставника у школама и и др. не може исказати све елементе, проблеме и противуречности у једном или више образовних система. Стога је у компаративно-педагошким истраживањима неопходно применити „вербалну дескрипцију“ (Good-Scates, 1967), јер се неки образовни феномени, од којих помињемо циљеве васпитања и образовања и усавршавање наставника и др. не могу другачије ни објаснити.

Иако не постоји ниједно педагошко истраживање „у којем се не би применила дескриптивна метода“ (Mužić, 1968, str. 71) неоспорно је да кроз њену примену утврђујемо „стање педагошке стварности“, али га узрочно не тумачимо. Стога се у многим изворима (Педагошка енциклопедија, 1, 1989; Российская социологическая энциклопедия, 1999, i dr.) истиче да је у истраживању социјалних феномена нужно повезати дескрипцију и експликацију с обзиром на то да „логика развитка сазнања у целини претпоставља прелазак од описивања ка објашњавању“, односно да ниједно педагошко истраживање није и не може бити искључиво дескриптивно.

У професионалним изворима (Goo-Scates, 1967; Cohen and Manion, 1989; Педагошка енциклопедија, 1, 1989; Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995; Савићевић, 1996, и др.) наводи се више облика дескриптивне методе: survey (сервеј – преглед), проучавање случаја (case study), и корелационе методе (корелациона истраживања), анализа садржаја и сл. Приликом примене неких од ових облика дескриптивне методе (студије случаја, корелационе методе и сл.) линија разграничења између „просте и „аналитичке“ дескрипције“) која најчешће подразумева анализу узрочно-последичног тумачења односа у педагошким процесима и појавама је лабава и променљива.

У савременим педагошким изворима (Педагошка енциклопедија, 1989; Сластенин, red. (2003); Milat, 2005, i dr.) постоји општа сагласност у томе да метода теоријске анализе, односно „теоријске методе“ (Крившенко, 2005; Новиков, 2006, и др.) има широку примену у проучавању васпшитних феномена, односно у њиховој анализи на компаративној основи. Основ за њену примену представљају „већ утврђена педагошка и друга сазнања изражена у уопштеном виду (појмови, законитости, теорије и др.), стечена применом других истраживачких метода и поступака укључујући и оне који се заснивају на индуктивним поступцима“ (Педагошка енциклопедија, 2, 1989, стр. 21).

Метода теоријске анализе претпоставља свеобухватно разматрање појединачних страна, особености и својстава педагошких појава и процеса. У процесу анализе појединачних чињеница, њиховог груписања и систематизције компаратиста васпитања се претежно служи индуктивно-дедуктивним логичко методолошким поступком, како би на тој основи уочио

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

сложене аспекте педагошке реалности и извесне законитости у њеном развоју. То значи да се „педагошка анализа“ у компаративним истраживањима васпитања и образовања обогаћује синтезом, која омогућује да се „проникне у суштину изучаваних педагошких појава“ (Сластенин, ред. стр. 58).

Извори за примену ове методе у компаративно-педагошким истраживањима су разноврсни: педагошка литература, односно литература са подручја компаратистике васпитања, уџбеници и приручници са тог подручја, историјско-педагошки радови и документација, као и радови и литература из сродних наука, педагошка периодика и др. Међу њеним изворима је и фонд научних знања остварен помоћу теоријских, односно емпиријских научних поступака, као што су, на пример, интервју, анкетирање, анализа садржаја и др.

Метода теоријске анализе налази посебено место и значај у избору сваког истраживачког проблема и његовом теоријском утемељивању, фокусирању хипотеза са циљем „разрешења проблема“, оцени сакупљеног чињеничног материјала, као и у осмишљавању и вредновању целокупног процеса компаративно-педагошких истраживања. Али, метода теоријске анализе има нарочиту вредност и улогу у оквиру истраживања основних токова развоја васпитања и образовања, организационо-институционалне основе система образовања и његовог места у друштвеној инфрастуктури, као и у конституисању и продубљивању теоријског сазнајног фонда компаративне педагогије и др.

<u>Метода педагошке статистике</u> заузима важно место у компаративно-педагошким истраживањима васпитања и образовања. Поједини аутори (Porras-Zùniga, 1986) истичући да је афирмација „компаративне статистике“ започела у „раним 1960-тим годинама у сагласности са препознавањем централне улоге коју образовање игра у економском и социјалном развоју“ (p. 21). Од тада па све до данас педагошка статистика служи за приказивање, описивање и касификовање педагошких појава, односно за њихово објашњавање, па и предвиђање развоја у будућности. У основи таквог развоја је настајање педгога компартиста (као и стручњака из сродних дисциплина) да „повисе степен зависности и доказаности својих закључака“ (Вульфсон, 2003, str. 89). То подразумева јасност и тачност односно „поузданост педагошке статистике“ (Porras-Zùniga, 1986), која „ако је тешка и замршена кочи анализу“ (Khoi, prema: Mialaret, 1989, str. 81). При том се мисли на националне, регионалне и међународне изворе података, као што су јавне и приватне школе и универзитети, статистички бирои министарства за образовање, Унеско и његове публикације и годишњаци и сл. Корисни и интересантни подаци и материјал за компаративно-педагошку анализу могу се наћи и у општим или специјализованим публикацијама других међународних организација – ОУН, ОЦЕД-а, Савета Европе, односно

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

регионалних организација, као што је Нордијски савет и Нордијски статистички секретаријат и др.

Но и поред тога, ове податке не би требало „апсолутизовати“, утолико пре, што мерење њихове „поузданости није тако једноставна операција...а не постоји ни стандардна метода за то“ (Porras-Zùniga, 1986, p. 28). Истовремено, национално-културне особености сваке земље су сложена појава која најмање подлеже кванититативним параметрима што се не би смело занемарити у истраживањима васпитних феномена на компаративној основи о чему постоји општа сагласност у релевантној стручној литератури (Вульфсон, 2003; Leclerq, prema: Champy (dir.), 2005, i dr.).

Основне технике у компаративно-педагошким истраживањеима

Без обзира на то што у стручној литератури (Cohen and Manion, 1989; Савићевић, 1996; Полонский, 2004, и др.) не постоји потпуна сагласност у вези са дефинисањем метода и техника (поступака) у истраживању очигледна је њихова међусобна повезаност и испреплетаност. Неоспорно је, исто тако, да различите теорије „могу бити тестиране различитим типовима истраживачких метода“ (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995, p. 11), односно истраживачких техника. То, у ствари, значи да природа теорије одређује које ће истраживачке методе и технике бити коришћене у њеној верификацији утолико пре што је метод уграђен у теоријска схватања одређене научне дисциплине. Полазећи од тога, у компаративно-педагошким истраживањима примењујемо методе и истраживачке технике које су се показале валидним на том подручју. Од истраживачких техника са таквим легитимитетом на овом месту посебно наводимо: технику анализе садржаја, технику анкетирања и технику интервјуисања.

Техника анализе садржаја коју користи већина метода компаративно-педагошких истраживања налази своју примену и у другим друштвеним наукама, нарочито у социологији и психологији. У тим изворима не постоји јединствено становиште о томе да ли је анализа садржаја (Cohen and Manion, 1989), „врста дескриптивних истраживања“ (Савићевић, 1996) или „истраживачка техника“ (Scott and Marshall, 2009), али постоји сагласност у њеној операционализацији и увиђању важности ове технике у концепцији компаративно-педагошког и сродних истраживања. Тако се често истиче да овај „термин“ (Abercrombie, Hill, Turner, 1994) углавном подразумева анализу документације и визуелног материјала, а нешто ређе података сакупљених помоћу интервјуа. Стога не изненађује што се у стручној литератури техника анализе садржаја појављује и под називом „анализа докумената“ (Вульфсон, 2003), односно „анализа садржаја докумената“ (Полонский, 2004) са нагласком на примени математичких или квантитативних модела у анализи чињеничног материјала. И други

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

релевантни научни извори (Scoot and Marshall, 2009) суштину ове истраживачке технике виде у „објективном, системском и квантитативном опису манифестног садржаја комуникације“ (p. 127), али се не може потценити ни значај „квалитативне анализе садржаја“ (Breakwell, Hammond and Fife-Schaw, 1995) у којој је нагласак више на значењу него на квантификацији“ (p. 288). У таквим приступима анализи садржаја напомиње се да, чак, и „квантитативна анализа садржаја“ претпоставља елементе квалитативне анализе, односно да разлике „квантитативног“ и „квалитативног“ типа ове истраживачке технике нису ни оштре, ни непремостиве. Заједничко им је, уосталом, да се дође до потпунијег разумевања сложених феномена који се истражују, односно до потребних података битних за тематску анализу.

У једном релевантном социолошком извору (Российская социологическая энциклопедия, 1999) разликују се „два метода“ у оквиру методе анализе документације: неформализовани (традиционална анализа) и формализовани (анализа садржаја). Традиционална анализа има квалитативни карактер, тј. подразумева осмишљавање и критичку интерпретацију садржаја проучаваних докумената у складу са циљем истраживања. У формализованој анализи докумената нагласак је на квантитативним или статистичким „карактеристикама текстова“, које би требало да одражавају неке суштинске „црте“ социјалних појава и процеса који се истражују.

Чињенични материјал који се користи у техници анализе садржаја веома је разноврстан и у доброј мери зависи од тога која истраживачка метода користи ову истраживачку технику за своје потребе. Независно од тога, сви подаци које користи ова техника налазе се у различитој документацији:

1) писаној документацији (државни документи различитих земаља – устави, закони и сл., међународна документација ОУН, Уницефа, Унеска, Савета Европе и др., документи из којих је могуће стећи увид у наставне планове и програме, лични документи, уџбеничка и педагошка литература, и сл.);
2) статистичкој документацији (националних и међународних организација);
3) иконографској документацији (фотографије и филмови, различите карте, и сл.) и
4) технички производи (различити цртежи и техничко стваралаштво, рукотворине и сл).

Више аутора (Cohen and Manion, 1989; Савићевић, 1996, и др.) наводи да техника анализе садржаја има нарочиту примену у истраживању васпитних феномена, односно да може чинити основу у компаративно-педагошким истраживањима. Они посебно указују на њен значај и вредност

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

у оквиру истраживања наставних програма који се могу „објективно квантификовати“ и упоређивати на основу различитих елемената (смислених јединица анализе чињеница) у једној земљи или различитим земљама (и образовним системима). То се у великој мери односи колико на анализу школских програма толико и на анализу уџбеника, као и школске лектире у којима се такође налази много чињеничног материјала који ваља смислено класификовати, анализирати, интерпретирати, донети одговарајуће закључке и написати извештај о истраживању. При том је веома важно да истраживач уђе у дубинске димензије садржаја које проучава (Педагошка енциклопедија, 1, 1989) односно да сагледа њихов, како манифестни, тако и евентуално прикривени смисао.

Није случајно што метода теоријске анализе примењена у компаратистици васпитања налази важне изворе чињеница у интервјуисању и анкетирању. Разлог и потребу за то Маљкова (Вульфсон, Малькова, 1996) налази у сазнању да педагошко-статистички и други извори, без обзира на њихову поузданост не садрже „појединачно и личносно“, која подразумевају ова два методолошка поступка.

Анкетирање је, као користан извор информација и података о васпитним проблемима и појавама веома распрострањена истраживачка техника у компаративно-педагошким истраживањима. Предмет анкетирања могу бити лица (ученици, студенти, директори школа, просветни саветници и сл.), али и институције и организације од којих је могуће добити „свеже податке“ о различитим васпитним феноменима и педагошким ситуацијама. Ова истраживачка техника је широко распрострањена у многим међународним организацијама, као што су Унеско, ОЕЦД, Светска банка и др. Све оне користе анкетирање, односно анкетни лист отвореног, комбинованог или затвореног типа да би добиле потребне податке о структури и организацији система образовања у једној земљи, односно о другим педагошким проблемима и појавама. С обзиром на то да се у стручним изворима често указује на „несавршеност анкетних листова“ (Porras-Zúniga, 1986), приликом њиховог састављања неопходно је узети у обзир особености анкетирања „у различитим културама“ (Khoi, prema: Mialaret, 1989), али и друге претпоставке добро сачињеног анкетног листа.

И други аутори (Крившенко, 2005) истичу да је помоћу интервјуа, односно разговора о различитим педагошким проблемима и појавама између „интервјуисте“ и „интервјуисаног“ могуће добити дубљу представу о њиховој суштини и узрочно-последичним односима. Поступак добијања информација из „прве руке“ претпоставља његову добру припрему (сачињен подсетник од стране компаратисте-истраживача, одговарајућа просторија, подаци о испитаницима и др.) како би се добили што објективнији резултати. Но и поред тога, подаци које сакупимо помоћу интервјуа имају претежно субјективан карактер и често изражавају и „корпоративне интересе“

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

(Вульфсон, 2003), тј. интересе организација и институција у којима су запослени интервјуисани испитаници.

Литература

Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. (1994), The Penguin Dictionary of Sociology, Penguin Books, London.

Barber, B. (1973), Science and Comparative Education: Some Reflections on Social Scientific Enquiry, in: Edwards, R., Holmes, B., Van de Graff, ed. (1973), Relevant Methods in Comparative Education, Unesco Institute for Education, Hamburg.

Бижков, Г., Попов, Н. (1999), Сравнително образование, Университеско издателство „Св. Климент Охридски“, София.

Блекбурн, С. (1999), Оксфордски филозофски речник, Светови, Нови Сад.

Breakwell, G., Hammond, S., Fife-Schaw, Ch, ed. (1995), Research Methods in Psychology, SAGE Publications, London.

Вульфсон, Б. Л., Малькова, З. А. (1996), Сравнительная педагогика, Издателство „Институт практической психологии“, Москва-Воронеж.

Вульфсон, Б. Л. (2003), Сравнительная педагогика: история и современныие проблемы, РАО, Москва.

Good, C., Scates, D. (1967), Metode istraživanja u pedagogiji, Otokar Keršovani, Rijeka.

Gudjons, H. (1994), Pedagogika: temeljna znanja, Educa, Zagreb.

Гусинский Э., Турчанинов Ю. (2000), Введение в философию образования, „Логос“, Москва.

Encyclopedia of Sociology, Volume 1 (2000), Macmillan Reference USA, New York.

Edwards, R., Holmes, B., Van de graff, ed. (1973), Relevant Methods in Comparative Education, Unesco Institute for Education, Hamburg.

Капранова, В. А. (2004), Сравнительная педагогика, Новое знание, Минск.

Крившенко, Л. Ред. (2005), Педагогика, „Проспект“, Москва.

Mialaret, G. (1989), Uvod u edukacijske znanosti, Školske novine, Zagreb.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Milat, J. (2005), Osnove metodologije istraživanja, Školska knjiga, Zagreb.

Mužić, V. (1968), Metodologija pedagoškog istraživanja, Svjetlost, Sarajevo.

Назарева, Б. (2008), Педагогика, „Экзамен“, Москва.

Новиков, А. (2006), Методология образования, Издательство ЕГВЕС, Москва.

Педагошка енциклопедија, 1 и 2 (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Polonskij, V. (2004), Slovar' po obrazovaniju i pedagogike, „Vissaja škola“, Moskva.

Porras-Zuniga, J. (1986), Comparative Statistics in Education, in: T. Neville Postelethwaite, ed. The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, Pergamon Press, London.

Российская социологическая энциклопедия (1999), НОРМА-ИНФРА, Москва.

Савићевић, Д. (1984), Компаративно проучавање васпитања и образовања, Просвета, Београд.

Савићевић, Д. (1996), Методологија истраживања у васпитању и образовању, Учитељски факултет у Врању, Врање.

Славин, Р. (2004), Педагошка психология, превод от английски, Издательство Наука и искусство, София.

Сластенин, В., Исаев, И., Мищенко, А., Шиянов, Е. (2000), Педагогика, „Школа-пресс“, Москва.

Scott, J., Marshall, G. (2009), Oxford Dictionary of Sociology, Oxford University Press, Oxford.

Cohen, L., Manion, L. (1989), Research Methods in Education, Routledge, London.

Cowen, R., Kazamias, A. Ed. (2009), International Handbook of Comparative Education, Springer, London.

Champy, Ph. (dir.) (2005), Dictionnaire encyclopédique de l' éducation et de la formation, RETZ, Paris.

Философский энциклопедический словарь (1997), ИНФРА, Москва.

Hals, W., ed. (1990), Comparative Education, Contemporary Issues and Trends, Jessica Kingsley Publishers, Unesco.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Radivoje Kulic, Ph.D.
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

METHODS AND TECHNIQUES IN COMPARATIVE – EDUCATIONAL RESEARCH

Summary: *The complexity of the methodological foundations of comparative pedagogy has encouraged comparative education researchers to deal with many aspects of this phenomenon in a more comprehensive way. In the debate on the methodology of comparative pedagogy, the focus of comparative education is not just on a problem of its definition, but also classification and the implementation methods and techniques of comparative educational research. Such processes in the field of comparative pedagogy which are still present enrich the scientific essence of this educational discipline contributing thus to the strengthening of its theoretical and practical importance.*

Key words: methodology of comparative pedagogy, methods and techniques of comparative pedagogy, different classification of comparative pedagogy methods.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Проф. др Александар Милојевић[2]
Мр Емилија Марковић[3]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ИНКЛУЗИЈЕ

Апстракт: *Процес инклузије деце са специјалним образовним потребама у редовни наставни процес јесте један од најактуелнијих у данашњем образовању. Оно што се поставља као питање јесте да ли сва деца треба да се укључе у редовне школе, што пропагирају заступници најшире схваћене инклузије или инклузију треба ограничити на одређене категорије ученика са проблемима у учењу и учешћу. Осим ове, инклузија обухвата и надарену или изнадпросечну децу, као и припаднике националних и верских мањина и специфичних, маргинализованих социјалних група. Циљ овога рада је анализа психолошких утицаја попут потреба, проблема групне структуре и динамике и категорија деце са посебним образовним потребама као елемената од посебног значаја за процес инклузије.*

Кључне речи: инклузија, деца са посебним развојним потребама, способности, потребе.

Увод

Када говоримо о савременом образовању, један од најчешће помињаних појмова јесте појам инклузије. У најширем смислу реч *инклузија* означава укључивање у нешто. О њој можемо говорити на различите начине, у различитим сферама друштвеног живота. Можемо је посматрати , у социо-психолошком смислу, као проблем интеграције мањинских група у већинске; у области менталног здравља као стратегије укључивања ментално оболелих у социјално и радно окружење кроз утицање на социјалну политику и политику запошљавања у правцу разумевања потреба оболелих, као и пружање подршке кроз различите програме оболелима у циљу ојачавања њиховог самопоуздања, мотивације и вере у себе; у области образовања инклузија подразумева укључивање деце са посебним образовним потребама (нов назив за децу са тешкоћама у развоју, тешкоћама у учењу или надарену децу) у редован образовни процес итд. У сваком случају инклузија

[2] aleksandar.milojevic@pr.ac.rs
[3] emilija.markovic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

подразумева борбу против дискриминације, стигматизације и сваког облика ексклузије (искључивања) појединца из друштвеног живота и окружења. Она се супротставља расизму, сексизму, концепту хендикепираности и полази од претпоставке да смо сви рођени једнаки и да сваки човек заслужује да буде третиран као равноправан. При том, идеја инклузије истиче и чињеницу да нисмо сви исти, да поседујемо различите способности и различите особине.

Можемо претпоставити да овако конципиран појам инклузије представља погодно тло за опречна мишљења. Многи се супротстављају инклузији наводећи различите разлоге, а пре свега цену њеног коштања, немања времена за прављење специјалних програма, страха за то шта ће бити са осталом децом (када је школа у питању) и сл. У овом смислу Пирпоинт и Форест (Pearpoint, Forest: http://www.inclusion.com/ inclusion.htlm) сматрају да је суштина инклузије у промени, односно да је суштина њеног прихватања или неприхватања у страху од промене. Промене су увек некима изазовне, некима застрашујуће. Олсен (Olesen, исти извор) наводи да се медиокритети опиру променама, док их успешни жељно дочекују.

У покушају тражења средњег одговора на питање инклузије уопште, чини се смисленим поставити питање које су могућности и ограничења инклузије. Да ли је треба избегавати и држати се тврде позиције да неки не заслужују да буду чланови заједнице; да ли је се заиста треба плашити; да ли треба тежити укључивању сваког појединца у све социјалне токове; да ли смо заиста сви равноправни иако знамо да нисмо исти, нити да је допринос сваког појединца друштву једнак? Обзиром да је проблем овога рада инклузија у образовању, надаље ћемо приступити њеном одређењу.

Инклузија у процесу образовања

Као део процеса инклузије уопште и инклузија у образовању има за основни принцип вредновање различитости међу људима. У литератури се могу наћи различита становишта о овом проблему. Кунц (Kunc,1992: 38-39) сматра да потпуно прихватање инклузивног образовања искључује став да децу треба посматрати „нормалном“ само кроз призму њиховог будућег доприноса друштвеној заједници, већ треба тежити достижном циљу развијања њиховог пуног осећања припадности заједници. Расправљајући о инклузији у најширем смислу, Сузић (Сузић, 2008: 11) наводи да се ипак требамо чувати одређења као што су равноправност и једнакост, јер иако учествује у некој целини, није сваки део једнако значајан за њено функционисање. Аутор такође сматра да приступ једнакости и равноправности може резултирати антиинклузијом. Можемо претпоставити да аутор под антиинклузивним ефектом подразумева потенцијалну опасност од постављања превисоких циљева пред децу са посебним потребама третирајући их као равноправне. Због тога појам равноправности треба

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ограничити на једнако право свих, на учешће у наставном процесу, а не као очекивање равноправног залагања или једнаких резултата.

Инклузију у процесу образовања можемо дефинисати као укључивање деце са посебним потребама у редовни наставни процес као предуслов њиховог укључивања у друштвени живот уопште. Она захтева висок степен индивидуализације као и високу дискриминативност наставних садржаја. Дајући одреднице инклузивне наставе, Илић (Илић,2009: 24-25) истиче да је то у основи процес у коме равноправно учествују деца са посебним потребама и „нормална“ деца, узимајући у обзир: индивидуалне разлике; заједничко учешће и у ваннаставним активностима; придржавање истог распореда часова; стварање позитивне социо-емоционалне атмосфере у разреду и пружање посебне подршке оној деци која имају тешкоће у учењу. А у стварно инклузивном одељењу „ученици не морају бити ангажовани у курикулуму на исти начин на који то чине ученици који немају потешкоћа; и они не морају да увежбавају исте вештине као и ученици без потешкоћа. Образовне потребе нису једини предуслов да би се учествовало у инклузивном образовању“ (Kluth, Villa, Thousand, 2008: 24). Дакле, иако полази од идеје о равноправности свих људи, инклузија не подразумева и њихову једнакост. Она представља укључивање деце са тешкоћама у учењу и учешћу, тешкоћама у развоју, као и изнадпросечну децу у исти образовни процес. Ово значи и пребацивање специјалног образовања у редован наставни процес. У овом раду покушаћемо да размотримо сврховитост инклузивног образовања. Ако кренемо од тога да су основна питања везана за увођење инклузије: да ли сву децу вреднујемо једнако?; шта подразумевамо под инклузијом?: и да ли постоје и она деца за коју инклузија није одговарајући процес? (http//www.weac.org/Issues_Advocacy/Resourse_Pages _On_Isue), онда ћемо се превасходно бавити разматрањем људских потреба и категорија деце са тешкоћама у покушају да првенствено одговоримо на треће постављено питање.

Социо-психолошки аспекти од значаја за инклузију

Оно што у великој мери одређује људско понашање јесте мотивација. Широко поље у оквиру мотивације припада социјалним потребама. Сем биолошких сви остали мотиви припадају социјалним. Човек је друштвено биће и зависно од људске заједнице. Шпицова пионирска истраживања о значају социјалне стимулације, рађена са децом из домова за напуштену децу, показују да недостатак социјалне стимулације код беба доводи до анаклитичке депресије која постаје иреверзибилно стање уколико се у одређеном периоду не појави мајка или субститут за њу. Социјалне потребе јесу потребе за удруживањем које различити аутори називају различито, па тако Фром говори о потреби за укорењивањем (припадништвом некој

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

заједници), Маслов о потребама за прихватањем, поштовањем од стране других људи (од кога зависи и самопоштовање), Мари о потреби за афилијацијом (потреби да се буде са другима), Роџерс о потреби за добијањем пажње и за љубављу итд. Потребе директно надовезане на ове јесу потребе за самопоштовањем, самопоуздањем, имањем позитивне слике о себи. Теорија огледала каже да себе видимо онако како нас виде други људи, те прихватање позитивне слике о себи зависи и од односа других према нама. Још једна зачајна група потреба јесу потребе за самоактуализацијом, реализовањем својих потенцијала. Када је о инклузији реч, чини се да је управо ова потреба истакнута и да је циљ инклузивног образовања омогућити свакоме да реализује све своје потенцијале. Питање које се овде поставља јесте да ли ће, бити у окружењу знатно способнијих од себе, томе допринети.

Све наведене потребе су код различитих људи различито заступљене. Некима је јако стало до тога да стално буду у окружењу других (екстроверти), док некима више прија самоћа (интроверти). Али за већину људи је одобравање од стране релевантне околине, (социјалне групе – породица, вршњаци, наставници) веома значајно. По неким истраживањима (Santrock, 2001: 412-413) у нижим разредима основне школе ученицима је више стало до одобравања родитеља него вршњака. Временом се њихов значај изједначује, док на крају основношколског узраста вршњаци и конформирање са њиховим нормама преузимају примат.

Оно што се формира током развоја јесте личност, а начин на који појединац опажа своју личност назива се селф-концепт или слика о себи. То је скуп наших уверења о себи самима. Значајан део селф-концепта јесте социјални идентитет. Он потиче из групне припадности и укључује вредносне и емоционалне елементе који су повезани са том припадношћу. Сваки човек поседује већи број социјалних идентитета који се односе на разне референтне групе којима припада. Имамо социјални идентитет нечијег детета, нечијег родитеља, члана одређене радне групе, члана неке политичке партије итд. Велики број истраживања рађен је у циљу изучавања социјалног идентитета мањинских група (посебно етничких група). Многа од њих показују да категоризација по сличности, блискости и другим факторима атракције лако групише појединце на „унутаргрупне“ и „вангрупне“. Тејлор са сарадницима (Taylor et al, 2003: 187) наводи да то резултира *унутаргрупном фаворизацијом,* тј. тенденцијом да се чланови властите групе позитивније вреднују у односу на чланове других група, *ефектом претпостављене сличности* где чланови једне групе имају тенденцију да чланове своје групе опажају сличнијима себи него чланове других група и *ефектом хомогенизације друге групе* где члановима друге групе приписујемо заједничке карактеристике и хомогеност уз истицање нашег разликовања од њих.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Теорија социјалног идентитета (Taylor et al, 2003: 189) полази од три претпоставке: 1. индивидуе категоришу спољашњи свет на унутаргрупни и вангрупни, 2. индивидуе стичу осећање самопоштовања из свог социјалног идентитета који је заснован на групној припадности, 3. слика о себи делимично зависи од тога како индивидуа вреднује своју групу у односу на остале. У сваком случају, људи имају тенденцију да се идентификују са члановима своје групе. Теорија оптималне дистинктивности (исти извор) истиче да људи имају две супротстављене потребе: потребу за инклузијом-укључивањем у неку ширу групу и потребу да се разликују од других људи. Да би ове потребе биле задовољене, оне морају бити оптимално развијене.

Када говоримо о интерперсоналним односима, који су од кључног значаја за инклузију, јер њихова дубина говори о степену прихваћености, једна од веома заступљених теорија јесте *теорија атракције* која истиче да фактори који одређују кога ћемо одабрати за комуникацију јесу привлачност (физички изглед и привлачност нечијег карактера и понашања), близина и сличност (Devito, A.J., 1997:199-202). Радије ћемо у комуникацију ступити и за дружење одабрати оне који су нам привлачни, било по спољашњем изгледу, било по томе што нам се њихово понашање и особине допадају; оне који су нам близу, јер обично од њих имамо позитивна очекивања, можемо да их упознамо, а тиме и да им предвидимо понашање; оне који су нам слични, јер тиме што нас привлаче нама слични, ми вреднујемо сами себе као некога на кога вреди личити.

Још један важан социо-психолошки аспект који може бити повезан са инклузијом јесте групна динамика. Разред представља формалну групу која има васпитно-образовне циљеве и задатке. У оквиру разреда формирају се неформалне групе ученика који ће се дружити и ван школе, заједно учити, организовати неке своје активности итд. Такве неформалне групе постављају своја правила која, иако неформална, имају посебну специфичну тежину при чему се од њихових припадника очекује поштовање датих правила. Каква ће бити структура ових неформалних група зависи од малопре наведених фактора атракције.

Дакле, у контексту људске тенденције да тражи себи привлачне и сличне може постојати опасност од неприхватања инклузивне деце која су различита од доминантно просечних ученика. Уколико се узму у обзир и ефекти фаворизације властите и хомогенизације других група, опасности стварања баријера између различитих неформалних група су очигледне. Наравно, сигурно да постоји разлика између нивоа различитости, што нас поново враћа на проблем да ли заиста треба сву децу, готово без ограничења, ставити у редовне разреде. На ово се директно надовезују, такође помињане, потребе за прихватањем. Инклузивној деци са тежим оштећењима (интелектуалним или социјалним, физичим такође) прети опасност да не буду прихваћена, поготово у млађим разредима основне школе када деца још

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

увек немају потпуно формирану моралност, нити социјална ограничења и социјалну перцепцију која би учинила да се заиста прихвате различитости и да се разуме да нико није крив зато што је хендикепиран на овај или онај начин. Било је речи и о потребама за самоостварењем као реализовањем свих својих потенцијала. Ове потребе имају и изванредан друштвени значај у смислу да би срећно било оно друштво у коме би сви постигли максимум онога што могу. Али, задовољење ових потреба подразумева развијено самопоштовање и веру у себе и своје могућности. Развој самопоштовања захтева емоционалну подршку и социјално одобравање. У ситуацији, чини се, постојања добре вероватноће неприхваћености неки инклузивни ученици неће имати окружење које би допринело развоју њиховог самопоштовања. И сама перцепција неједнаких успеха од стране инклузивног ученика, и не само неједнаких, већ успеха великог недиспаритета може угрозити развој самопоштовања детета са посебним потребама. Сама идеја о инклузији у образовању је заснована на томе да не морају сви ученици да раде исте задатке, не по истом наставном програму, не истим методама. Дакле, све је дискриминативно.

Гледано са ширег, друштвеног становишта, код деце треба да се развијају облици просоцијалног понашања, алтруизам и социјалну одговорност као схватање да треба да помогнемо другима који су у некој неприлици и зависе од нас. Али, хоћемо ли то постићи пружањем могућности деци да се идентификују са вршњацима значајно "слабијим" или значајно "јачим" од себе? Са једне тачке посматрано, мотивација се налази у простору између реалног ја-онога што ја јесам и идеалног ја-онога што бих желео да будем. Премала разлика ове две компоненте чини недостатак мотивације, превелика стални осећај незадовољства услед немогућности достизања тога што "бих желео да будем". А просоцијално понашање подразумева имање мотива и имање енергије за посвећивање другим људима, а не недостатак мотивације или губљење енергије око сталног унутрашњег конфликта везаног за превелика очекивања. Кроз инклузију, при чему треба правити разлику између категорија деце са посебним потребама, ми пружамо могућност идентификације са оним што је значајно испод или значајно изнад реалног ја. Козби (Cosbey, према, Hog, M., Abrams, D., 1998: 19) истиче значај социјалног поређења и каже да се разлике у социјалној депривацији могу очекивати из дискрепанце између осећања жељења и осећања заслуживања. Када је та дискрепанца велика, онда је и осећање депривације велико, а оно, по правилу, резултира негативним ефектима.

Категорије ученика које обухвата инклузија

Инклузивно образовање има за циљ да обједини све ученике у редовни наставни процес. Ово подразумева да у овом процесу сем

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

нормалних, просечних ученика треба да учествују и ученици са посебним образовним потребама, тј. ученици са проблемима у учењу и учешћу и надарена, изнадпросечна деца. У америчкој литератури наглашени су концепти надарености (giftedness) и деце са смањеним способностима (children with disabilities). У контексту инклузије интересантно је и прављење разлике између "смањених способности" и "хендикепираности". Тако, Сантрок (Santrock, 2001:198) саопштава да смањене способности укључују ограничења у функционисању индивидуе која проистичу из њених умањених способности, док је хендикепираност стање које је приписано индивидуи која има смањене способности, од стране физичког окружења, друштва или јој га намећу њени лични ставови.

За потребе овог рада, а на основу прегледа већег броја радова у којима, чини се, не постоји јасна дистинкција између тога ко спада у децу са проблемима у учењу, а ко са проблемима у учешћу, поћи ћемо од претпоставке о постојању четири групе ученика-учесника у инклузивној настави:

1. Деца са проблемима у учењу, при чему ови проблеми подразумевају "све оно што омета ученика да у одређеном периоду научи предвиђени садржај који науче ученици истог узраста и приближно истих способности" (Дмитрович, 2002: 145). Сантрок (Santrock, 2001:207) наводи да деца са тешкоћама у учењу могу бити: а) деца нормалне или испод нормалне интелигенције, б) она која имају тешкоће, често и озбиљних, у савладавању најмање једног предмета и в) деца која немају других дијагностификованих поремећаја као што је ментална ретардираност која би узроковала ове тешкоће. У ову децу спадају деца са чулним оштећењима попут оштећења вида, слуха, са говорним сметњама, деца са проблемима у читању писању и рачунању, деца са телесним оштећењима и здравственим проблемима и деца блаже ометена у интелектуалном развоју или исподпросечна деца.
2. Деца са проблемима у учешћу јесу она код које постоји проблем у социјалној интеграцији и то су аутистична деца, деца са Дауновим синдромом, ментално ретардирана деца, деца са поремећајима у понашању-агресивна, хиперактивна или деца са дисоцијалним облицима понашања (лажи, крађе, бежање од куће, из школе итд.), као и деца са поремећајма личности-неуротична, анксиозна или психотична деца.
3. Изнадпросечна, надарена или талентована и талентована деца.
4. Просечна, нормална деца.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Треба истаћи да и проблеми у учењу и проблеми у учешћу представљају развојне тешкоће које могу бити резултат генетских, физиолошких, неуролошких, али и социјалних фактора. Такође треба имати у виду и различите степене оштећења или поремећаја, па тако на пр. ментална ретардираност може представљати тешкоћу и у учешћу и у учењу што је случај код тежих облика ретардације или чак и лакших уколико су удружене са неким факторима личности, попут агресивности на пр. Или глувонема деца, са својим специфичним начином комуникације језиком знакова, једнако могу имати проблем и у учењу и у учешћу.

Деца са проблемима у учењу. Оштећења чула вида или чула слуха могу варирати од благе слабовидости до слепоће или од благе наглувости до потпуне глувоће. Екстреми су ређи, а наглувост или слабовидост се могу превазићи корективним средствима попут слушних апарата и наочара, а у неким случајевима и елиминисати медицинским методама. Оно што је важно јесте рано откривање ових премећаја како би и родитељи и наставници благовремено деловали. Оштећења говора се такође крећу од једва приметних до потпуне немогућности говора, при чему у многим случајевима помоћ логопеда може довести до значајног побољшања. Са друге стране, деца која су рођена глува и слепа немају могућност развоја говора, јер на њих не може деловати ни један стимулус који учествује у овом развоју. У поремећаје говора спадају од брзоплетости у говору, успореног говора, врскања, муцања до експресивне афазије као тешкоће у језичком изражавању, рецептивне афазије као тешкоће у разумевању говора или алалије као одсуства способности говорења. Проблеми у читању, писању и рачунању јесу: дислексија-проблем у савладавању технике читања који се манифестује као изостављање слова, додавање непостојећих слова, смањена могућност повезивања текста и његовог значења, ређања слова у речи или речи у реченици; дисграфија-смањена способност савладавања рукописа од нечиткости, различите величине слова при писању, непотпуности речи и реченица, неједнаких размака, дебљине писања и др. до потпуне немогућности писања; дискалкулија-смањена способност учења и извођења рачунских операција и уопште усвајања геометријских и аритметичких појмова и релација. Треба напоменути и то да ови поремећаји нису у корелацији са интелигенцијом, те оваква деца могу бити и надпросечно интелигентна. Поремећаји који укључују телесна оштећења имају широк распон од проблема какви су равна стопала, Х или О ногу, разних кичмених деформитета на чије исправљање се може деловати корективним вежбама и средствима, до тешког инвалидитета који укључује непокретљивост одређених делова или читавог тела, а настају рођењем, или као последица неких болести или повреда. Овде се убраја и епилепсија као болест праћена сензомоторним нападима и конвулзивним покретима. Најзад, у ову групу спадају и деца са исподпросечном интелигенцијом, она која су обухваћена

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

коефицијентом интелигенције 70-90, а која се често називају граничним случајевима. Ова деца су обично слабе телесне конституције, повучена и често понављају неки разред (Смиљанић, Толичич, 1981: 137). И поред уложених напора постижу слабији успех. Тадић (Тадић, 1989: 400) говорећи о привидној дебилности овакву децу описује као ону која су током развоја остала без стимулације која је потребна за развој интелигенције и васпитно-образовно су лишавана и запуштена. Иако су незнатно снижене интелигенције, она могу давати клиничку слику дебилитета. Њима социјална подршка и прилагођени образовни садржаји могу помоћи у развоју интелигенције.

Деца са проблемима у учешћу. Аутизам се може јавити у првим месецима живота као рани аутизам, али се може јавити и на узрасту од две, три године. По неким ауторима он представља засебни синдром, док је по некима један од симптома хеберфрене шизофреније. Тадић (Тадић, 1989: 330) наводи следеће карактеристике аутизма: 1) немогућност да се успоставе социјални и емоционални односи, неинтересовање за догађаје око себе. Након пете године могу се испољити нека осећања, али остаје приметна хладноћа, друштвена неприлагођеност и непостојање икакве емпатије, а и успостављена комуникација је ограничена често на једну особу; 2)поремећен говор са наглашеним ехолалијама. Уколико је интелигенција очувана у извесној мери се може овладати говором који је монотон, безосећајан, са тешком употребом речи; 3) стереотипне, немаштовите, репетитивне радње у игри и крути обрасци понашања, где се радње увек обављају на исти начин, а са растењем постоји тенденција да прерасту у опсесивно-компулзивне радње; 4) сазнајне и интелектуалне функције су оштећене код две трећине аутистичне деце, а пажња је краткотрајна; 5) понашање је извештачено и склоно самопотврђивању, нарочито код додатно ментално заостале деце. Даунов синдром је поремећај органског порекла који се манифестује у специфичном физичком изгледу и менталним карактеристикама. Другачије се назива монголоидност јер га карактеришу округла и спљоштена глава, косе очи, мали нос, мала и плуотворена уста, кратак врат. Овакве особе се успорено покрећу, малог су раста, успорен је развој менталних способности и често су тешко ментално заостала. Ово се преноси и на социјалне односе којих се углавном плаше. Као и аутистична деца, склони су репетитивним радњама. Ментална ретардираност се другачије назива умна заосталост или олигофренија. Може бити органског порекла, што углавном резултира тешким ретардацијама, или резултат инфекција, траума, запуштености. Стандард за утврђивање ментлне ретардираности је коефицијент интелигенције испод 70 "удружен са дефицитом у адаптивном понашању" (Parke, Locke, 2003: 452). Док раније класификације говоре о дебилима, имбецилима и идиотима, новије класификације помињу следеће категорије: лака заосталост 55-70; умерена заосталост 40-54; тешка заосталст 25-39;

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

дубока заосталост испод 25. Око 75-85 процената ученичке популације са менталном ретардираношћу улази у категорију лаке заосталости (Santrock, 2001: 202). Терман (Terman, исти извор:202) наводи да су теже ретардације обично удружене и са другим неуролошким компликацијама попут церебрарне парализе, епилепсије, слепила, глувоће. Док се лакше ментално заостале особе могу обучити једноставнијим вештинама и укључити у социјални живот, дотле тешке менталне ретардације дозвољавају да се научи говор, али су образовне могућности изузетно ограничене. Дубоко ретардиране особе захтевају посебан третман и често нису способне да брину о себи. Њихов ментални узраст остаје на нивоу трогодишњег детета. Деца са поремећајима у понашању јесу агресивна, хиперактивна и деца са дисоцијалним понашањем. **Агресивност** може бити *хостилна*, непријатељска, она која има за циљ напад на другога и она се често описује као насиље или *инструментална* која тежи постизању одређених циљева. Некада ће се деца понашати непријатељски према другима јер те друге опажају као нападаче на самога себе. Али овде значајну улогу може играти и социјална перцепција настала у васпитном процесу у смислу процене "шта је напад на мене". Папалиа са сарадницима (Papalia et al, 2003: 371) истиче да деца која теже доминацији и контроли јесу осетљивија на провокације и имају смањену толеранцију, нижи праг перцепције опасности, посебно уколико су им когнитивне способности обраде оваквих искустава снижене. Уколико инструментално агресивно дете на овај начин постигне свој циљ, агресивно понашање ће бити поткрепљено као образац. **Хиперактивност** се манифестује у "претераној" активности детета, извођењу сувишних, пребрзих, наглих, дезорганизованих покрета без свесне контроле. Пажња и концентрација су снижени. **Дисоцијална понашања** јесу она која занемарују друштвене норме или су у сукобу са њима. Она не морају бити и у сукобу са законским нормама. Уколико то јесу, онда представљају противдруштвена понашања. Овде спадају крађа, бежање и скитња, лагање, насилништво итд. У основи оваквог понашања је агресија, а она су трајна и мало под новим утицајима спољне средине. Ово су обично деца из недруштвених група и оних са друштвеним мањкавостима. Поремећаји личности обухватају неуротична, психотична и психопатска стања. **Неурозе** су емоционални поремећаји у чијој основи лежи анксиозност (стрепња) као преплављујуће стање нелагодности услед потпуно неодређеног предвиђања опасности са којом не можемо да се носимо. Последица су унутрашњих конфликата који могу бити резултат и притисака околине. Јављају се у разним облицима, као фобије, опсесивно-компулзивни синдром, конверзивно-дисоцијативне неурозе или хистерија, депресивне неурозе. **Психозе** представљају тешке поремећаје личности, њених емоционалних, когнитивних процеса, социјалних односа, моторике и свесности уопште. Праћена је детериорацијом-пропадањем појединих или свих склопова личности,

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

измењеном свешћу, халуцинацијама. У тешким случајевима, личност детета је исцепана и потпуно неспособна за прилагођавање стварности. Најчешће младалачке психозе, које често почињу у детињству, јесу шизофреније. **Психопатије** представљају рана и знатна одступања нагонског, емоционалног, моралног и друштвеног развоја. Одликује их потпуна емоционална хладноће, окренутост против друштва, одсуство морала, доминација нагона и примарног процеса и агресивних тежњи.

Надарена деца. Надареност се може посматрати кроз призму изнадпросечног, талентованог и креативног детета. Уобичајено, **надареност** подразумева надпросечно развијену интелигенцију, изнад коефицијента 120 изразиту надпросечност, а изнад 140 генијалност. Оваква деца уче брзо, постижу надпросечне резултате из свих предмета и овладавају стварима раније од својих вршњака. Обично показују специјална интересовања још у раном детињству и са ентузијазмом приступају датим активностима. У основи надарености је вероватно способност бржег процесуирања информација (Parke, Locke, 2003:451), способност учења на квалитативно другачији начин у односу на просечну децу, решавања проблема на себи својствен начин, често и долажења до открића, способност фокусирања на проблем и поседовање унутрашње мотивације (Santrock, 2004:300). **Талентованост** подразумева изразиту развијеност једне способности која омогућава појединцу да континуирано постиже изванредне резултате у области за коју је талентован. Креативност је способност размишљања на потпуно нов и неуобичајен начин о проблемима и долажења до јединствених решења. Она јесте у корелацији са интелигенцијом, али не мора значити да ће сви интелектуално надарени бити и креативни. То је посебан облик дивергентног мишљења кога карактерише продукција великог броја одговора на једно питање.

Нормална деца. Под нормалном децом подразумевамо децу са просечно разијеном интелигенцијом, без проблема у развоју говора, са здравим чулним органима, физички здраву, емоционално и социјално зрелу децу, без симптома поремећаја личности или поремећаја понашања.

Још једна група деце коју инклузија подразумева јесу деца из *мањинских етничких и верских група*, као и деца из специфичних *социјалних категорија*.

Завршна разматрања

Основно питање постављено и у наслову овог рада јесте то да ли инклузија треба да укључи сву децу у редовни наставни процес или она има својих могућности, предности, али и ограничења. Шта можемо кроз инклузију да добијемо, али да ли нешто можемо и да изгубимо? И шта очекујемо од наставника? Наша анализа је заснована на становишту са кога

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

нам се чини да је код нас инклузија схваћена у најширем смислу, као могућност интегрисања сваког детета у редовни наставни процес.

Један од васпитних циљева, у целокупном процесу социјалиације као формирања личности, јесте и развој самопоштовања. Наш успех у активностима зависи од овог осећања, јер ако сами не верујемо у своје могућности, шансе за успех су нам значајно снижене. А, самопоштовање јесте осећај властите вредности и представља општу евалуативну димензију селф-концепта. Да би се ово осећање развило потребни су неки предуслови, а пре свега тај да смо вредновани од стране околине. Последице ниског самопоштовања (самовредновања) изражавају се кроз емоционалне проблеме, али могу резултирати и тежим случајевима депресије, суицидом или неким облицима антисоцијалног понашања. Сантрок (Santrock, 2004:393) наводи четири фактора који утичу на развој самопоштовања, и то су: идентификација области које су значајне за нечији селф, емоционална подршка и одобравање од стране околине, постигнуће и спремност за суочавање са проблемом. Једна од идеја инклузије је да треба сваком детету омогућити да оствари све што може, а ово је концепт самореализације. За њу је претходно потребно развити самопоштовање, а то значи бити успешан у активностима, бити прихваћен од стране околине, развити осећање самоефикасности засновано на успешном овладавању ситуацијама и решавању проблема и бити спреман за суочавање, а не избегавање проблематичних ситуација. Када дете значајно нижих способности од просечних, а има захтева да инклузија треба да обухвати сву децу (Илић,2009:18), поставимо у редован разред, при чему су инклузивна деца додатно и мањинска у одељењу, постоји значајан ризик да оно не буде прихваћено, чак да буде и исмевано и одбачено од стране друге деце. Социјално конструктивистички приступ, коме припада и Виготски, наглашава да наставници треба да пружају ученицима бројне могућности да уче са њима самима, али и са другим ученицима ради успостављања кооперативног конструктивног разумевања. Како год организовали рад, ученици који су на пр. ментално ретардирани или аутистични неће моћи дати ни приближно једнак допринос у решавању задатака. Без обзира на истицање заговорника најшире схваћене инклузије да се од инклузивних ученика и не очекује да раде исте задатке, сама та чињеница постављања различитости доводи у ситуацију да у социјалном поређењу они нису исти. Лакши задаци, слаб успех међу знатно успешнијима није повољна основа за развој самопоштовања.

Са становишта просечне деце, постоји снажан притисак за конформирање доминантним групним нормама, а као што је речено, групе се формирају по принципу блискости, сличности и привлачности. Морални развој детета на почетку основне школе није завршен, он ће то постати тек интернализовањем моралних норми које су раније биле наметнуте из

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

околине. Али и кад се формира постоји разлика између моралног расуђивања и моралне мотивације. Рајс (Rice, 2001:274) каже да треба разликовати "знати шта је исправно" и "радити исправне ствари". Морално расуђивање је везано за инхибицју, савест,за снагу воље да се не чине лоше ствари. Морална мотивација је снага жеље да се раде исправне ствари и може бити мања или већа. Знање да је нешто исправно не мора значити да ћемо исправно и поступити. Ако говоримо о моралној мотивацији у контексту притиска групних норми, које ће посебан значај имати крајем основне школе када вршњаци постају доминантни агенс социјализације, или о још увек наразвијеној моралности кад је деци још увек важнија намера од последица, тешко је очекивати ниво социјалне зрелости који ће у потпуности разумети позицију другог, слабијег од себе.

Са друге стране стоје наставници пред које инклузија поставља захтев да буду компетентни наставници који ће израђивати бројне индивидуалне програме, а то значи да буду и логопеди, психолози, психијатри, дефектолози, како би их прилагодили сваком детету. Говори се о тимовима, односно, представницима наведених професија који ће бити помоћ наставницима. Али већина ствари у настави се одвија непосредно на часу, што од наставника захтева непосредно сналажење. Уз то специјализовани стручњаци нису увек доступни, што отежава праћење развоја и напредовања инклузивне деце. Овакав начин организације наставе захтева и време, а то поставља питање хоће ли просечна деца бити запостављена, што отвара и питање ризика да њихово напредовање не иде до граница које би могли остварити. Деца располажу и латентним способностима (Хрњица, 1997:82), односно способностима које се могу активирати под повољним условима. За њихово реализовање потребна ја активност индивидуе, али и препознавање од стране наставника да их одређени ученик поседује. У ситуацији временске ограничености, коју инклузија намеће, постоји ризик да многи од ових потенцијала неће бити ни препознати, ни реализовани.

Имајући у виду и то да је мало истраживања која показују да образовање деце са посебним образовним потребама у редовним одељењима даје ефикасне резултате, чини нам се да је инклузија процес који јесте применљив на неку децу са посебним потребама, али не на сву. Могу се у редовне разреде укључити деца са оштећењима вида или слуха која уз помагала могу учествовати у раду или деца са извесним проблемима у говору, али не и глува, слепа или глувонема деца. Деца са телесним оштећењима, али уз очувану моторику или деца незнатно смањене интелигенције такође могу пратити редовну наставу. Може се радити и са хиперактивном или агресивном децом применом награде за пожељна понашања што резултира кориговањем истог. Деци са неким облицима дисоцијалног понашања такође се може помоћи укључивањем у редовну наставу, као и припадницима мањинских етничких и верских гупа и

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

специфичних (маргинализованих) социјалних слојева, јер њихово кооперативно укључивање у заједнички рад са осталим ученицима може допринети њиховом прихватању, успешном деловању, развоју самопоштовања што све , такође, има ефекат позитивног поткрепљења. Али нам се такође чини да укључивање аутистичне деце којима доминира социјални страх, немогућност успостављања социјалних односа и говорни дефицит, ментално ретардиране деце са изразитим дефицитом способности што их значајно ограничава у способности учења уопште, психопатском, емоционално хладном децом на коју нови сродински утицаји готово и да немају ефекта или деце са тешким премећајима личности, не би имало никаквог образовног ефекта на овакву инклузивну децу, док би на нормалну децу могло имати и негативног утицаја.

Осим тога, идеја инклузије тежи елиминисању дискриминације, стављању све деце у равноправан положај у образовању. При том се примењују дискриминативне методе, дискриминативни програми, дискриминативни наставни садржаји. Чини се, исувише дискриминације, а говоримо о равноправном положају.

Литература

Devito, A.J. (1997): *Human Communication*, New York, Longman.

Дмитровић, О.П. (2002): *Ученици са тешкоћама у учењу и понашању*, Бијељина, Педагошки факултет Бијељина.

Илић, М. (2009): *Инклузивна настава*, Источно Сарајево, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Kluth, P., Villa, R., Thousand, J. (2008): Our school doesnt offer inclusion and other legal blunders. *Educational leadership*, 59, 24-27.

Kunc, N. (1992): The need to belong: Rediscovering Maslow s hierarchy of needs, in R. Villa, S. Thousand, W.Stainback and S. Stainback (eds) Restructuring forCaring andEffective Education: An administrative guide to creating heterogeneous Schools. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore MD, PP. 25-39).

Papalia, E.D., Olds, W.S., Feldman, D.R. (2003): *Human Development*, New York, Mc Graw Hill.

Parke, D.R., Locke, O.K. (2003): *Child Psychology*, New York, Mc Graw Hill.

Pearpoint, J., Forest, M. (2010): *Benefits of Inclusive Education.* Retrived November 10,2010 from http//www.inclusion.com/inclusion.htlm.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Rice, F. Ph. (2001): *Human Development*, New Yersey, Prentice Hall.

Santrock, W.J. (2001): *Educational Psychology*, New York, Mc Graw Hill.

Santrock, W.J. (2004): *Child Psychology*, New York, Mc Graw Hill.

Смиљанић, В., Толичич, И. (1981): *Дечја психологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Сузић, Н. (2008): *Увод у инклузију*, Бања Лука, XBS.

Тадић, Н. (1989): *Психијатрија детињства и младости*, Београд, Научна књига.

Taylor, E.Sh., Peplay, A.L., Sears, O.D., (2003): *Social Psychology*, Australia, Prentice Hall.

Hogg, A.M., Abrams, D. (1998): *Social Identification. A social psychology of intergroup relations and group processes*, New York, Routledge.

Хрњица, С. (1997): *Дете са развојним сметњама у основној школи*, Београд, Учитељски факултет Београд.

Special Education Inclusion. Retrieved November 06, 2010 from http//www.weac.org

Aleksandar Milojević, Ph.D.
Emilija Marković, MA
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF INCLUSION

Summary: *The process of including children with special educational needs in the regular education is one of the most actual problems in the modern education. The question is whether all the children should be included in the regular schools, which is propagated by the advocates of the inclusion in the widest sense or whether the inclusion should be limited to several categories of students with problems in learning and participation. Apart from this, the inclusion involves gifted children and participants of different ethnic and religious minorities and specific, marginalized social groups. The aim of this paper is to analyze the psychological influences such as needs, problems of group structure and dynamics and categories of children with special educational needs as the elements which have the special influence on the process of inclusion.*

Key words: inclusion, children with special educational needs, abilities, needs.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Проф. др Јован Базић[4]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДИЈАЛЕКТИКА ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПОЛИТИКЕ И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: *Политика и образовање се у овом раду разматрају у њиховом дијалектичком односу, који је врло сложен и вишедимензионалан. Он се може сагледати на више начина, али се у суштини своди на две основне димензије и то као: утицај политике на образовање; и утицај образовања на политику. Поред тога, многи политички субјекти су тако профилисани да истовремено утичу на обликовање политике институционалног образовања, а с друге стране и сами организују различите образовне форме у којима се стичу и сазнања о политици, па тиме и као образовни субјекти утичу на политику. Односи и везе између политике и образовања су међусобно условљени и вишеструко функционално повезани. Због тога се политика и образовање разматрају у њиховом дијалектичком односу како би се свестраније указало на политичке аспекте образовања који се у првој димензији изражавају као: образовна политика или просветна политика; а у другој као образовање за политику или политичко образовање. У том контексту, нужна су и разматрања о политичкој социјализацији и политичкој култури, која уједно чине миље, процес и резултат политичког образовања.*

Кључне речи: образовна политика, политичко образовање, политичка социјализација.

Уводна разматрања

Политика окружује човекову свакодневницу свих епоха и типова људске заједнице, још од старе Грчке па све до данас. Иако постоје различита разумевања политике у различитим епохама и друштвима. Она је у суштини процес усмеравања људске делатности у правцу остваривања одређених интереса и циљева у разним сферама друштвеног живота - у економији, образовању, здравству, култури итд. Дакле политика је управљање јавним пословима, првенствено помоћу државне власти. Зато је организација и деловање државне власти, као и борба за утицај на њу, суштина политике и основни садржај политичког живота у друштву. Улога политике у друштву је регулисање друштвеног живота људи и управљање

[4] jbazic@beotel.net

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

друштвеним пословима путем доношења и извршења одлука у заједници о свим питањима која се тичу њеног опстанка, функционисања и развоја. Таквим деловањем, политика одржава заједнички и друштвени живот људи. У савременом друштву политика је нагло ојачала и преузела многобројне друштвене функције. Она је обликовала друштвене делатности према потребама и интересима одређених друштвених група и заједница. Тако је у домену политике и образовање, не само као изузетно важна делатност коју треба уредити према друштвеним потребама, већ и као процес у који треба непрестано уграђивати друштвене вредности и пожељне политичке обрасце.

С друге стране, образовање као процес стицања знања и вештина неопходних човеку за живот и рад у друштву, уједно је и процес учења и усвајања заједничког културног обрасца, односно система вредности и правила понашања, чиме човек обликује свој културни идентитет и оспособљава се за преузимање одређених друштвених улога, укључујући и улогу политичког субјекта. У процесу институционалног образовања, као и кроз друге образовне форме и комуникацијске ситуације, људи уједно стичу знања о политици, идеолошким вредностима и политичким циљевима одређене друштвене заједнице. Таква врста образовања најчешће се одређује као политичко образовање - "Политичко образовање је образовање за теорију и праксу политике, а темељи се на скупу знања и анализа које произилазе из политичке науке" (Frazer, 1999: 13). Поред тога, политичко образовање је интенцијски организован део политичке социјализације, путем којег се у одређеним политичким заједницама настоји подстаћи развој политичке културе, нарочито код младих људи, сагласно владајућем систему друштвених вредности, особито идејно-политичких.

Расправе о политичком образовању добијају на значају с процесом освајања политичких слобода и ширења права гласа, нарочито с увођењем института општег права гласа. У ситуацији када грађани добијају могућност да учествују у управљању политичком заједницом чији су чланови, постаје јако важно у којој мери су они оспособљени за ту политичку улогу. Зато је политичко образовање нужно човеку, како из његове генеричке сазнајне потребе и формирања особеног погледа на свет политичких идеја и процеса, тако и у свакодневном животу како би разумео релевантне политичке догађаје и на њих утицао. Примарни задатак политичког образовања је да људи стекну знања о политици како би могли да формирају своје ставове и вештине за укључивање у политичке процесе у политичким заједницама у којима живе. Поред тога, политичко образовање је од великог значаја за политичку лојалност и изградњу политичке кохезије друштва, што битно утиче на стабилност сваке друштвене заједнице и њеног политичког уређења.

Зато је однос између политике и образовања врло сложен и вишедимензионалан. Он се може сагледати на више начина, али се у сваком

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

случају своди на две основне димензије и то као: 1) утицај политике на образовање; и 2) утицај образовања на политику. Поред тога, многи политички субјекти су тако профилисани да истовремено својим деловањем утичу на обликовање политике институционалног образовања, а с друге стране и сами организују различите образовне форме у којима се стичу и сазнања о политици, па тиме и као образовни субјекти делују на политичку социјализацију и утичу на политику (политичке странке, невладине организације итд). Димензије односа између политике и образовања, из поменутих разлога, не могу се једнострано разматрати нити разумети, јер су оне међусобно условљене и вишеструко функционално повезане. Због тога је нужно политику и образовање разматрати у њиховом дијалектичком односу како би се свестраније указало на политичке аспекте образовања који се у првој димензији изражавају као: образовна политика или просветна политика; а у другој као образовање за политику или политичко образовање. У том контексту, неизбежна су и разматрања о политичкој социјализацији и политичкој култури, која уједно чине миље, процес и резултат политичког образовања.

Утицај политике на образовање

1. Утицај политике на образовање је најизраженији у односу између државе и образовања, јер је држава основни и најважнији облик политичког организовања друштва. Држава има највећу политичку моћ, која је легитимна и кроз многоструке процесе реализације те моћи, односно институционализоване власти или владавине, одржава одређену друштвену заједницу као политичку целину. Из тог контекста је сасвим видљиво и разумљиво да образовање, као цивилизацијска творевина и једна од основних друштвених потреба, припада држави. Дакле, уређење образовања је "природна и легитимна област државне власти" (Аврамовић, 2003: 11). Зато је "образовање уређено и контролисано мноштвом државних установа, прописа и процедура" (Базић, 2007: 17). Утицај државе на образовање врши се кроз процес дефинисања и усмеравања образовне политике ради остваривања одређених друштвених интереса и циљева у образовању. Идеје и концепти образовне политике су променљиви, не само због промене друштвених потреба и циљева, већ и због промене власти. Свака нова власт носи са собом одређени идеолошки концепт разумевања друштвених потреба, интереса и виђења политичких циљева у држави које она настоји да оствари, јер је за тај концепт прибављен легитимитет у процесу доласка на власт, без обзира како се та власт успоставља (изборима, револуцијом, превратом, наслеђем и тд).

Сви концепти образовне политике у институционализованом образовању садрже неколико врло значајних елемената, који су у различитим

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

пропорцијама распоређени, а то су: а) дефинисање наставног плана и програма, као и механизама за њихову реализацију; б) утврђивање образовне мреже, врсте и нивое образовања; в) финансирање образовања и обезбеђивање просторних, техничких, материјалних и других услова за његову реализацију; г) избор наставника и надзор над њиховим радом; д) избор представника власти на свим нивоима који ће се старати о спровођењу одређене образовне политике, од министра за просвету до директора школе. То су све полуге којима држава врши утицај на образовање. Наравно овде треба имати у виду облике и садржаје неформалног и алтернативног образовања, као и приватне школе, на које држава такође има утицај, али знатно мањи.

Са становишта ових разматрања свакако је најзинимљивији утицај државе на дефинисање наставних планова и програма, нарочито у примарном образовању, као и механизама за њихову реализацију. Поред садржаја који су неопходни човеку за стицање знања и вештина за живот и рад у друштву, кроз наставне планове и програме укључени су и различити политички садржаји. Многи теоретичари сматрају да је укључивање политичког образовања јако важно у институционалном образовању, јер оно ствара претпоставку за активно укључивање грађана у процесу доношења политичких одлука и деловања у интересу општег добра - "школа, као једна од главних институција образовања, место је на којем се може осигурати да сви млади људи стекну бар минимум знања и вештина потребних за учествовање у политичком животу" (Šalaj, 2002: 133). А Гутмен (Amy Gutmann) истиче да "политичко образовање има морални примат над другим сврхама јавног образовања у демократском друштву" (Gutman, 1987: 287). Из ових и многих других разлога, сматра се сасвим сврсисходним да политичко образовање буде саставни део образовних програма у институционалном образовању. Наставни садржаји политичког образовања у наставним плановима и програмима најчешће су дефинисани кроз посебне наставне предмете (*Грађанско васпитање*, *Марксизам*, *Civics*, *Civics education*, *Social studies*; и тд) или у оквирима других предмета (*историја*, *матерњи језик*, *књижевност*, *познавање природе и друштва*, *географија* и тд). Политички садржаји у наставном градиву нису вредносно неутрални. Они битно утичу, не само на стицање знања о политици, већ и на обликовање ставова људи и изградњу одређеног концепта политичке културе, који су недвосмислено у сагласју са идеолошким концептом власти у држави и политичким утицајима које трпи државна власт. То су запазили и многи политички мислиоци, тако да је још Аристотел указивао: "за свако државно уређење потребно је посебно васпитање" (Aristotel, 1975: 202).

Идеолошки концепт власти, зависно од начина на који је формирана власт, може се окарактерисати као монолитни или дисперзивни. Ако је власт образована од политичких актера из корпуса једне политичке концепције и

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

сродних програмских циљева и интереса, онда је таква власт идеолошки јаснија и функционално стабилнија. У фашистичким, комунистичким и другим тоталитарним режимима и те како се распознаје идеолошки карактер власти и образовања које је у њиховој функцији. Такав карактер образовања пружа јасну слику о пожељном друштву, без обзира што су таква друштва теоријски и политички јако оспоравана са различитих аспеката. Међутим, уколико је власт формирана од неколико различитих политичких актера и идеолошких концепција и ако, поред тога, мора да прави различите компромисе како би се одржала и да трпи сталне притиске (из невладиног сектора, опозиције, интересних група, међународног фактора), онда је таква власт идеолошки разнолика и нестабилна. Ту се тешко може говорити о јасном идеолошком карактеру власти и образовања, као и њиховог међусобног односа. Образовање у таквим условима може изгледати као деполитизовано и да се оно остварује у плуралистичком друштву, које је привидно либерално и демократско, а у суштини може бити идејно-политички конфузно и конфликтно, што може имати за последицу формирање фрагментарне политичке културе, слабљење политичке лојалности и кохезије одређене политичке заједнице. То је све видљиво у савременим транзиционим друштвима посткомунистичких земаља. Зато се идеолошко-политички карактер власти директно одражава на садржај наставних планова и програма, као и на концепт не само политичког образовања, већ целокупне образовне политике.

2. Поред државе, утицај на образовање остварују или покушавају да остваре различите организације и асоцијације (политичке странке, невладине организације, друштвени покрети, интересне групе итд), привредни субјекти, берзе рада, локалне заједнице, верске заједнице и појединци. Неки од ових субјеката имају превасходно политичке циљеве, док други имају најчешће економске интересе да се институционални систем образовања профилише у складу са њиховим потребама и интересима (привредни субјекти, локалне заједнице, интересне групе итд). Политичке странке у својим програмима значајну пажњу посвећују институционалном образовању. Уколико дођу на власт онда оне настоје да тај програм реализују. Ако убедљиво освоје власт и саме формирају владу, онда могу и да реализују своје програмске циљеве у образовању. Међутим, уколико уђу у коалициону владу, онда ће то ићи теже зато што морају да праве одређене компромисе са коалиционим пертнерима; а ако не уђу у владу то ће бити готово неизводљиво. Једино им остаје да из опозиције врше утицај путем средстава масовних комуникација, интересних група или кроз различите политичке манифестације (протести, петиције, посланичка питања и тд).

Поред политичких странака, које имају превасходно политичке циљеве, и друге асоцијације и организације теже да остваре политички утицај на образовање. Ту се ради пре свега о невладиним организацијама

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

које покушавају да остваре партнерски однос са владом или да путем интересних група (*лобија*) утичу на образовање или на неке сегменте у институционалном образовању. Њихови интереси у том погледу могу бити веома разноврсни - од захтева да се у наставне планове и програме уврсте или избаце одређени садржаји, углавном из корпуса вредносног система и педагошких стандарда, преко инсталирања својих кадрова на одлучујућим местима у просветној политици до утицаја на расподелу просветног буџета и преобликовања образовне мреже. С друге стране, многе невладине организације се баве образовањем у разноврсним облицима и садржајима - од одржавања семинара и курсева, који су по садржини вид политичког образовања и грађанског вежбања; затим, штампања различитих публикација, стипендирања ученика и студената, па све до оснивања алтернативних образовних установа, од предшколских до универзитетских (*Београдска отворена школа* /http://www.bos.rs/, *Алтернативна академска образовна мрежа* /http://www.fens.org.rs/ итд). За ове активности многе невладине организације најчешће добијају новац из различитих фондова, а има и оних које се појављују у виду експозитура међународних фондова, асоцијација и организација - "Фонд за отворено друштво у Србији је део међународне мреже **Института за отворено друштво**, чији је оснивач **Џорџ Сорош**. Главни извори прихода Фонда за отворено друштво су донација оснивача, друге донације, поклони, легати и сопствени приходи" (http://www.fosserbia.org/, 12. 10. 2010).

3. Из корпуса међународних субјеката који врше политички утицај на образовање веома важну улогу имају међународне асоцијације и организације, које врше директан утицај на владу и званичну политику државе у области образовања, како би се национални образовни системи ускладили са пројекцијама међународне политике у образовању. Ту су, пре свих, *Организација за образовање, науку и културу Уједињених нација* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) и *Европска агенција за образовање и културу* (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA), као и многе друге, само их је на сајту Министарства просвете Републике Србије наведено преко двадесет (http://www.mp.gov.rs/page.php?page=5, 19. 08. 2010). Поред тога, и многе утицајне државе у свету, преко својих културних центара, настоје да остваре своје политичке интересе у националним образовним системима других држава.

4. Привредни субјекти, локалне заједнице и различите интересне групе имају углавном економске интересе да се институционални систем образовања профилише у складу са њиховим потребама и интересима, како би добили што компетентнију радну снагу која може одмах да се продуктивно ангажује без допунских обука и трошкова. Поред тога, неки од ових субјеката, као и појединци, у систему институционалног образовања

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

траже простор за приватне образовне установе (универзитете, факултете, средње и основне школе). Затим, организују и друге видове образовања на комерцијалној основи, као што су течајеви за допунско образовање (стручни курсеви који су директно у функцији оспособљавања за одређени посао у предузећима и државним установама) или слободно комерцијално образовање за стицање различитих вештина и апликативних знања (течајеви компјутерске обуке, школе за обуку возача, курсеви страних језика, музичке школе и тд). Овде свакако треба имати у виду и многе друге форме и садржаје компезационог и доживотног учења. С друге стране, у свим овим облицима образовања су, у већој или мањој мери, присутни и садржаји који утичу на формирање политичких ставова, па се тиме и ова врста образовања појављује као чинилац политичког образовања.

Утицај образовања на политику

Утицај образовања на политику може се сагледати кроз два изузетно важна процеса. Први, на глобалном плану, кроз утицај на изградњу политичке лојалности и кохезије одређене друштвене заједнице; а други, на индивидуалном плану, кроз процес политичке социјализације људи. Између ова два процеса, у њиховом међусобном садејству и сукобима, ствара се политичка култура одређеног друштва и различити политички обрасци који су карактеристични за одређене политичке заједнице и епохе.

1. Политичка кохезија је кључно питање свих облика политичке организације, а од ње најнепосредније зависи снага и чврстина политичке лојалности и других типова лојалности, као што су лојалност према породици, држави, нацији и тд. Зато су различити облици и садржаји политичког образовања директно у функцији јачања политичке лојалности грађана. Постоје различити облици политичке лојалности, иако се, како је Меријам (Charles Edward Merriam) указивао, у свим политички организованим друштвима могу наћи слични облици такве лојалности. Меријам указује на три "основна облика политичке лојалности: а) политичка лојалност заједничка свим политичким друштвима; б) политичка лојалност карактеристична за одређене политичке облике (демократија, монархија, деспотија итд); в) политичка лојалност карактеристична за одређене политичке системе" (Merriam, 1931: 9). Овим облицима политичке лојалности одговарају различити типови политичког образовања, иако сваки од њих садржи одређене елементе који јачају сваки облик политичке лојалности. Утицајем различитих агенаса грађанског вежбања (*civic training*) на политичку лојалност, зависно од њихове међусобне подударности, долази до јачања доминантног или различитих типова политичке лојалности. Утакмица различитих типова политичке лојалности се изражава у два основна облика. Први је, у утакмици политичке лојалности између

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

различитих типова лојалности (породица, класа, нација..); а други, у компетицији старе и нове политичке лојалности. "Многи најтрагичнији моменти у људском искуству имају своје исходиште у борби између различитих облика лојалности" (Merriam, 1931: 9).

2. Процес политичке социјализације почиње у најранијој фази живота човека и изражава се у сложеној мрежи интеракција између индивидуе и друштва. Са друштвеног аспекта, политичка социјализација се одређује као целина процеса путем којих друштво, деловањем различитих агенаса, преноси политичка знања, вредности, осећања, норме и правила понашања на припаднике друштва. Другу страну политичке социјализације чини оспособљавање индивидуа оним способностима и потенцијама које им омогућују да делују као политички актери у оквиру одређеног политичког система и носе одговарајуће политичке функције. Интеракција друштва и индивидуе је узајамна, али у свим стадијумима политичке социјализације она нема исти интензитет и облике утицаја. У најранијој фази социјализације утицај агенаса политичке социјализације је углавном објективизиран, а у каснијим стадијумима веће су могућности индивидуе да утиче на избор утицаја и сама усмерава правац политичке социјализације. Овај процес траје у току целог живота, али је велики утицај ране политичке социјализације на формирање личности. У многим истраживањима примарне социјализације је то доказано. Истонови (David and Sylvia Easton) и Денис (Jack Dennis) указују да се деца рано почињу орјентисати према свету политике. Већ у четвртој години код деце се формира базична политичка орјентација, која је изражена кроз висок степен емоционалне идентификације и осећање припадности политичкој заједници и њеним кључним симболима, а не кроз информацијске и едукативне садржаје (Dennis/Easton, 1969: 7). Они тврде да деца почињу да воле политички систем друштва у коме живе и пре него што реално стекну довољно знања о њему. Поред тога, битно обележје ране политичке социјализације код деце је разумевање политике у облицима политичких симбола и висок степен персонализације политичке власти - "Деца првенствено поимају политичку власт и владу своје земље посредством истакнутих политичких личности које су њени носиоци" (Vasović, 2007: 159). У њиховој интеракцији политике, деца су окренута персоналним и харизматским обележјима политичког ауторитета. Председник и полицајац су прве фигуре које деца препознају као политичке (Easton/Hes,1970: 41). Поред тога, битно обележје политичке социјализације деце је изразито позитиван став према политичкој власти. Тек у каснијим годинама, углавном кроз процес образовања, деца препознају политичке институције и процесе. До седме године живота код деце се формира базични политички идентитет и емоционална везаност за централне симболе заједнице, а између седме и тринаесте године почиње процес сазнавања апстрактнијих појмова. Већ "у раним десетим годинама чини се да дете стиче

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

главне полуге политичке зрелости (...) јака емоционална осећања према политичким институцијама, симболима и политичком ауторитету употпуњена су знањем о специфичним улогама и финкцијама" (Dawson/Prewitt, 1969: 50). Промене у политичкој оријентацији деце, према Аделсону и О Нилу (Adelson and Robert O' Neil), могуће је посматрати у пет различитих фаза. Прву фазу карактерише опадање ауторитаризма; другу, пораст разумевања потреба заједнице, трећу, апсорпција знања и кнозензуса; четврту, раст когнитивних оријентација; и пету, формирање идеолошког синдрома (Према: Podunavac, 2008: 97-98). Касна адолесценција (период до 18. године живота) може се сматрати стадијумом када је политички идентитет просечног грађанина углавном формиран, иако се процес политичке социјализације наставља и касније. Истовремено, у том процесу, под утицајем непосредног искуства и политичке индоктринације, долази до формирања ставова према конкретнијим питањима политике. Саставни чиниоци у овом процесу могу бити изражени у проблемима непотпуне социјализације и дисконтинуитета у политичкој социјализацији. У одређеним историјским ситуацијама, нарочито у периодима великих социјалних и политичких промена, долази до раскорака између периода када личност као политички актер делује на политичкој позорници и времена када се основни процес политичке социјализације одвијао. Тако се догађа да је индивидуа оспособљавана за одређени политички поредак и систем идејно-политичких вредности, а да је у међувремену дошло до коренитих промена и успостављања новог политичког поретка и новог система вредности. Таквих примера у политичкој историји има пуно, а најскорији су земље Источне Европе, укључујући и Југославију, када су грађани скоро пола века пролазили кроз процесе политичке социјализације у комунистичком духу, где су највише вредности биле пуна запосленост, социјална сигурност, државна економија, једнопартијски систем и тд; а након пада комунистичких режима у овим државама истичу се нове и битно друкчије вредности - вредности неолибералног друштва, као што су тржишна економија, профит, политичке слободе, грађанско друштво и сл. У свим овим земљама се показало да грађани немају јаче емоционалне везе са новим поретком и да је често изражено неразумевање новог система идеолошких вредности и политичких циљева. Овде је очигледно дошло до дисконтинуитета у процесу социјализације.

3. У сложеном процесу политичке социјализације, политичка култура се стиче, развија и мења под утицајем многих агенаса. У настанку политичке културе, као и опште културе народа, учествују "два основна чиниоца (...) традиција и социјализација" (Матић, 2000:18). Међу агенсима политичке социјализације, најзначајнији су породица, школа, гупа вршњака, различите политичке организације и политичке партије, велики политички догађаји, непосредно политичко искуство итд. Дејство ових агенаса је различито, како

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

по садржини норми политичке културе које се преносе, тако и по облицима и интензитету утицаја. Утицај неких агенаса је само латентан и огледа се у преношењу општих социјалних норми, јер ти агенси нису организовани као директни чиниоци за стицање, преношење и одржавање политичке културе (породица, рођаци и познаници са којима је особа у контакту, група вршњака, различите професионалне организације, искуство на радном месту и сл). Овде се ради углавном о искуству које се стиче у неполитичким ситуацијама, заједницама и асоцијацијама али које има потенцијални утицај на политичке догађаје и процесе. А утицај других агенаса је директан и изражава се у искуству које је везано за политичке процесе, као што су контакти са политичким личностима, изложеност и учешће у политичкој комуникацији, преношење политичког искуства од других људи и сл.

Основно обележје примарних агенаса политичке социјализације јесте да је њихов утицај превасходно имплицитан и он се углавном исцрпљује у формирању базичних облика политичке идентификације и лојалности; затим, тај утицај је тешко плански усмеравати и манипулисати њиме. Главна карактеристика унутрашњих односа у овим агенсима јесте висок степен персонализованости и неструктуираности. Многи истраживачи указују да је породица један од најутицајнијих агенаса политичке социјализације - "породица егзистира као најзначајнија примарна институција и важан извор политичког учења (...) она је кључни агенс преко којег се политичка култура преноси с једне генерације на другу" (Dawson/Prewitt, 1969: 107). Такође, изражена су и гледишта по којима породица није најутицајнији агенс политичке социјализације, већ се таква улога приписује школи - "јавна школа представља најзначајнији и најефикаснији инструмент политичке социјализације" (Hess/Tornev, 1967: 212). Међутим, постоји општа сагласност да је улога породице у процесу политичке социјализације значајна. Утицај породице је детерминисан њеним посебним положајем који она има у односу на друге агенсе политичке социјализације. Породица је примарна и универзалана заједница опредељена у високом степену биолошким и социјално-психолошким везама, емоционалним и персонализованим односима. У раној фази политичке социјализације, која је у суштини и најважнија, породица поседује монопол у преношењу вредности и норми свеукупне културе, па тиме и политичке културе. Утицај осталих агенаса политичке социјализације у овој фази је готово занемарљив. Интезитет утицаја породице је у директној зависности од снаге и утицаја других агенаса политичке социјализације, нарочито секундарних. Уколико је друштво сложеније број агенаса је већи, њихов утицај сложенији и међусобно условљен. Ово је нарочито карактеристично за друштва у којима је утицај агенаса несагласан и усмерен у различитим правцима. С друге стране, у традиционалним друштвима која не поседују развијене облике секундарне социјализације и грађанског вежбања, утицај породице у процесу политичке

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

социјализације је доминантан. Тај утицај је двоструk: директан и индиректан. У првом случају породица се јавља као чинилац који директно утиче на стицање норми политичке културе; а у другом, породица се јавља као чинилац формирања општих социјалних вредности и друштвених улога које нису непосредно политичке, али имају велики значај за формирање политичког понашања. Оба аспекта улоге породице у процесу политичке социјализације су доста истраживани, особито политички ставови родитеља и њихове деце према одређеним политичким питањима, према партијској преференцији, облицима и садржајима политичке партиципације итд. У свим овим истраживањима се дошло до сазнања да постоји висок степен сагласности родитеља и њихове деце према релевантним политичким питањима (A. Verba, L. Willi, L. Pye, E. Banfield, L. Edinger). То се исто показало и у резултатима истраживања студентских протеста у Србији током деведесетих година, где су родитељи углавном подржавали захтеве студената (Б. Кузмановић, А. Милић, Д. Попадић, М. Лазић, Л. Чичкарић). Утицај родитеља са годинама слаби, али никада потпуно не нестаје. С друге стране, "истраживачи у земљама у транзицији су сколони да тврде да је породица добрим делом извор антиполитичког расположења, незаинтересованости за политику и политичке апатије" (Чичкарић, 2005: 301). То се објашњава, углавном, наглим падом комуникације у породици, орјентациојом на приватно-својинске односе и потрошачки менталитет, што све скупа продукује анти-политички вредносни систем.

Поред породице, у процесу политичке социјализације значајну улогу могу имати рођаци и познаници, поготово у савременим условима када све више деце одраста у непотпуним или реконструисаним породицама. У таквим ситуацијама, неки рођаци, особито ујаци или стричеви, понекада допуњују или замењују улогу оца, постају особе од поверења детету, а често и њихови идоли.

Као примарни агенси политичке социјализације убрајају се и *блиске групе*, међу којима посебно место заузима *генерација*. Блиске групе нису биле предмет већег научног интересовања, а и постојећа истраживања је тешко систематизовати и упоређивати због великих разлика у дефинисању појма *блиска група*. Неки аутори ове групе одређују као нехијерархијске групе вршњака чији је статус у групи, по правилу, једнак а односи непосредни и персонализовани (Langton, Koleman, Previt, Dawson). Други у категорију блиских група убрајају и специјализоване организације младих, као што су омладинске организације и омладински покрети који често имају одлике директне политичке социјализације. Блиске групе су значајан агенс политичке социјализације и њихова улога је веома важна у модерним облицима политичке социјализације, јер многи истраживачи сматрају да породица није довољно способна да на одговарајући начин припреми децу за обављање социјалних и политичких улога у сложеном и деперсонализованом

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

свету, као и да примарни односи ван породице имају већи значај за припрему индивидуе за одговарајуће политичке улоге.

Деловање секундарних агенаса политичке социјализације је експлицитније у преношењу политичких идеја, норми, стандарда и понашања. Затим, веће су и могућности свесног и планског усмеравања, дириговања и манипулисања. Односи унутар ових агенаса политичке социјализације су објективизирани, структуирани и опредељени кодификованим правилима и нормама. Најчешће се као главни агенси политичке социјализације из ове групе истичу: школа, политичке партије, специјализоване политичке организације, средства мосовних комуникација, глобалне мреже (интернет), непосредно политичко искуство и велики политички догађаји.

Школа је један од кључних агенаса политичке социјализације. Основни облик непосредног утицаја школе на процес политичке социјализације јесу школски наставни програми. Нарочито у процесу формалног образовања пружају се повољне могућности за: а) преношење знања о владајућем систему идејно-политичких вредности и политичком поретку; б) уношење позитивних осећања према политичкој заједници; в) указивање на идеолошке вредности и политичке циљеве; и г) развијање осећања грађанске компетенције. Затим, садржај наставних програма покрива бројне црте неопходне за партиципацију у друштву. У наставним програмима поред директних курсева грађанског вежбања готово сви наставни садржаји се користе као инструменти за преношење превалентних норми политичке културе. Дејвид Истон указује да је 38 одсто свих наставних садржаја у америчким основним школама садржи елементе грађанског вежбања. Истраживања наставних програма и система политичког образовања и у другим друштвима показују сличне тенденције. Такође, треба имати у виду да се у оквиру формалног образовања политички садржаји мењају, зависно од промене система владајућих идеолошких вредности и промене политичког уређења, што се јасно дефинише просветном политиком (Базић, 2009: 398).

Поред директних облика утицаја, школа се јавља и као инструмент имплицитне политичке социјализације. Карактер унутрашњих односа, могућност ученика и студената да партиципирају у доношењу политичких одлука, карактер и облици ваннаставних активности јављају се као значајни чиниоци политичке социјализације. Већи степен партиципације у одлучивању, интезивнија укљученост у ваншколске активности, стварају претпоставке за формирање позитивнијег става према основним вредностима политичког поретка.

Политичке странке су веома значајни чиниоци политичке социјализације и директни фактори политичког образовања. Оне су у модерној политици основни посредник у одржању равнотеже масовне

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

демократије, као ограниченог учешћа широких слојева у политици, и рационалне државе на основи њене стручне управе. Политичке странке свакодневно вреднују различите политичке алтернативе, тумаче бирачима одређене политичке ситуације и нуде им политичке визије и прагматична решења, регрутују нове људе за политичку сцену, разарају традиционалне односе између центра и периферије у политичком животу. Оне се јављају као основни инструмент за формирање мишљења о значајним политичким питањима, не само кроз кроз кристализацију политичких ставова унутар странке, већ и кроз њихово наметање у јавности. Припадници различитих политичких странака не показују исти сензибилитет према истим политичким питањима, зато су странке најутицајнији фактор који обезбеђује висок степен коегзистенције политичког обрасца и показује се да је већи утицај партијске идентификације на политичке ставове него политичких ставова на партијску идентификцију. С друге стране, све озбиљније странке велику пажњу посвећују политичком образовању и оспособљавању својих активиста и других чланова, особито младих, за учешће у политици и борби за страначке идеје и интересе. У том циљу оне организују различите облике политичког образовања и методе оспособљавања чији су садржаји кореспондентни са политичком идеологијом и циљевима странке. По сличном принципу раде и многе невладине и омладинске организације, осим што оне не учествују у изборима за власт, али их власт занима и настоје да остваре утицај на њу.

Различите политичке организације, нарочито омладинске организације, имају велику улогу у процесу политичке социјализације младих. Оне се организују у свим савременим друштвима и јављају се као значајан инструмент у процесу јачања лојалности према датом политичком систему и одговарајућем типу друштвених вредности. С друге стране, треба имати у виду и појаву многих организација које су у антагонистичком односу према одређеном политичком систему и владајућем систему вредности, где је њихов утицај несагласан и усмерен у различитим правцима, чиме се умањује лојалност грађана према датој политичкој заједници, што доприноси развијању фрагментарне политичке културе која доводи у питање политичку кохезију друштва. То је нарочито изражено у транзиционим друштвима источне Европе крајем 20. и почетком 21. века.

Велики политички догађаји и непосредно политичко искуство, такође су значајни чиниоци политичке социјализације. Многа истраживања показују да су готово сви велики догађаји у политичкој историји имали разједињавајући утицај на политичку културу. Политичко понашање и политичка култура значајни су чиниоци који утичу на формирање различитих политичких алтернатива. Такође, постоји и повратни утицај, јер се различите политике које се јављају значајно утичу и на формирање политичког обрасца. Овај утицај је већи уколико су различите политике

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

препознатљиве у политичкој јавности, уколико могу да задобију одређен степен пажње те јавности, особито уколико се нека од алтернатива уклапа у политички образац одређених сегмената политичке јавности.

Утицај средстава масовних комуникација у процесу политичке социјализације показује да је функција овог агенса превасходно изражена у прикупљању и дистрибуирању информацијског садржаја, да је њихов утицај могуће контролисати, планирати и манипулисати њиме. Посебно је велики утицај телевизије, чија улога у процесу политичке социјализације све више расте, нарочито ако се има у виду да људи у свету све више времена проводе испред телевизора, што показују многа емпиријска истраживања (*Телевизија у Европи: регулатива, политика, независност*, 2005/2006). С друге стране, треба имати у виду да телевизија и радио, нарочито они који су у државном власништву, имају значајног утицаја на целокупно образовање, јер кроз своје специјализоване образовне програме за децу и омладину емитују едукативне и вредносне садржаје који су сагласни владајућем систему културних и идејно-политичких вредности одређене политичке заједнице.

Поред ових агенаса, велику улогу у процесу политичке социјализације има симболичка компонента политике. Она је изражена кроз веома моћне инструменте који су значајни за јачање политичке идентификације и лојалности. То су параде, председничке инаугурације, приступне беседе, заставе, инсигније, химне итд. Симболичка компонента политике буди патриотска осећања и најинтимније се везује за национални понос, солидарност и државно јединство, што свакако подстиче код људи интерес за одређене политичке процесе и развија потребу за политичком партиципацијом и чвршћом идентификацијом са одређеном политичком заједницом.

Ова дистинкција између латентних и директних извора политичке социјализације веома је значајна са становишта сагледавања утицаја политичких агенаса и коинцидира са деловањем примарних и секундарних агенаса политичке социјализације. Међутим, много је важније сагледати да ли у одређеној политичкој заједници кључни агенси политичке социјализације делују у истом смеру или је њихово деловање усмерено на стицање различитих, па и противречних вредности и норми политичке културе. Доминација једног или другог типа политичке социјализације битно утиче на стабилност одређене политичке заједнице и на функционисање њеног укупног политичког поретка.

Завршна разматрања

Дијалектика односа између политике и образовања се изражава на више начина, али се у суштини своди на две основне димензије. Прва је

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

утицај политике на образовање; а друга, утицај образовања на политику. Поред тога, многи политички субјекти су тако профилисани да истовремено својим деловањем утичу на обликовање политике институционалног образовања, а с друге стране и сами организују различите образовне форме у којима се стичу и сазнања о политици, па тиме и као образовни субјекти делују на политичку социјализацију и утичу на политику.

Утицај политике на образовање је најизраженији у односу између државе и образовања, јер је држава основни и најважнији облик политичког организовања друштва. Држава има највећу политичку моћ, која је легитимна и кроз многоструке процесе реализације те моћи одржава одређену друштвену заједницу као политичку целину. Из тог контекста је сасвим видљиво и разумљиво да образовање, као цивилизацијска творевина и једна од основних друштвених потреба, припада држави. Утицај државе на образовање врши се кроз процес дефинисања и усмеравања образовне политике ради остваривања одређених друштвених интереса и циљева у образовању. Идеје и концепти образовне политике су променљиви, не само због промене друштвених потреба и циљева, већ и због промене власти. Свака нова власт носи са собом одређени идеолошки концепт разумевања друштвених потреба, интереса и виђења политичких циљева у држави које она настоји да оствари. Поред државе, значајан утицај на образовање остварују или покушавају да остваре различите организације и асоцијације, као што су: политичке странке, невладине организације, друштвени покрети, интересне групе, привредни субјекти, берзе рада, локалне заједнице, верске заједнице и појединци.

Утицај образовања на политику изражен је кроз два изузетно важна процеса. Први, на глобалном плану, кроз утицај на изградњу политичке лојалности и кохезије одређене друштвене заједнице; а други, на индивидуалном плану, кроз процес политичке социјализације људи. Политичка кохезија је кључно питање свих облика политичке организације, а од ње најнепосредније зависи снага и чврстина политичке лојалности и других типова лојалности, као што су лојалност према породици, држави, нацији и тд. Зато су различити облици и садржаји политичког образовања директно у функцији јачања политичке лојалности грађана. У сложеном процесу политичке социјализације, политичка култура се стиче, развија и мења под утицајем многих агенаса. Међу агенсима политичке социјализације, најзначајнији су породица, школа, гупа вршњака, различите политичке организације и политичке партије, велики политички догађаји, непосредно политичко искуство итд. Између ова два процеса, у њиховом међусобном садејству и сукобима, ствара се политичка култура одређеног друштва и различити политички обрасци који су карактеристични за одређене политичке заједнице и епохе.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Литература

Аврамовић, З. (2003): *Држава и образовање*, Београд, Институт за педагошка истраживања.

Aristotel, (1975): *Politika*, Beograd, Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Bazić, J. (2009): "Građansko vaspitanje i građansko društvo", *Pedagogija*, LXIV, 3 : 397-405.

Базић, J. (2007): "Уставно уређење образовања у Републици Србији", *Зборник Учитељског факултета у Призрену-Лепосавић*, 2 : 17-27.

Vasović, M. (2007): *U predvorju politike*, Beograd, JP Službeni glasnik.

Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press.

Dennis, J.; Easton, D.; Easton, S. (1969): *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, New York, McGraw-Hill.

Jefferson, T. (1984): *Writings*, New York, The Library of America.

Матић, М. (2000): *О српском политичком обрасцу*, Београд, Јавно предузеће Службени лист СРЈ, Институт за политичке студије.

Merriam, E. C. (1931): *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training*, Chicago, University of Chicago Press.

Podunavac, M. (2008): *Politička kultura i politički odnosi*, Beograd, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.

Prewitt, K.; Dawson, R. E. (1969): *Political Socialization*, Boston, Little Brown.

Rousseau, J. J. (1979): "Nacrt ustava za Korziku", *Politička misao*, (XVI) 1 : 118-154.

Чичкарић, Л. (2005): "Теоријско-хипотетички оквир за истраживање политичке социјализације у породици", *Социолошки преглед*, XXXIX, 3, 291-307.

Frazer, E. (1999): "The ideal of political education", *Oxford Review of Education*, (25) 1-2: 5-22.

Šalaj, B. (2002): "Modeli političkog obrazovanja u školskim sustavima europskih država", *Politička misao*, XXXIX, 3: 127-144.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Jovan Bazić, Ph.D., Associate Professor
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

DIALECTICS RELATIONSHIP BETWEEN POLICY AND EDUCATION

Summary: *In this paper politics and education are considered in regard to their dialectic relationship, which is very complex and multidimensional. It can be seen in several ways, but is reduced here to two basic dimensions such as follows: The impact of politics on education and vice versa. In addition, many political entities are profiled in such a way so that they can simultaneously influence the shaping of education policies, on the other side they organize different forms of learning in which the knowledge of politics is gained, thus influencing politics as educational entities. The relations between politics and education are mutually interdependent and multi-functional ones. Therefore, politics and education are regarded in their dialectical relation in order to comprehensively highlight the political aspects of education, which are firstly expressed as educational policy, and secondly as the education for politics or political education. In this context, considerations of political socialization and political culture should be considered including environment ,process, and a result of political education.*

Key words: educational policy, political education, political socialization.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. др Душан Богичевић[5]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УСАВРШАВАЊЕ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА У МОДЕЛИМА ИНОВАТИВНИХ ВЕЖБИ

Апстракт: *Планирање иновативних вежби у универзитетској настави суштински мења позицију и наставника и студената. Улога водитеља вежби се мења из предавачко-оцењивачке у организаторску, менторску, партнерску и истраживачку. Активно партиципирајући у разноврсним моделима учења кроз креативност студенти долазе у едукацијске потенцијале које развијају до личних максимума.*

Кључне речи: универзитетска настава**,** студенти, наставници, иновативни модели, вежбе.

Увод

Истраживања о ефикасности и дидактичким условима организовања у којој би било заступљено учење у виду решавања проблема показују, да су управо вежбе, семинари и други облици универзитетске наставе погодни за манипулативне активности у појединим фазама учења, проверавања и утврђивања знања, оспособљавање за самостална посматрања и праћења појединих појава и процеса. Све ове активности се морају доводити у везу са предавањима-да ли им претходе или их следе.

Под појмом Модели иновативне вежбе у универзитетској настави подразумева се хипотетичка узорно измењена целовита микроструктура креативног виђења апликативних сазнајно-стваралачких активности студената у функцији њиховог унапређивања.

Према позицијама и обележјима стилова рада носилаца вежбања, њиховим односима, интенцијама, садржајима и ефектима вежбања, те материјално-техничкој основи рада, модели вежби у универзитетској настави могу се класификовати у следеће две групе:

1. традиционални – у којима доминира предавачко-приказивачки рад водитеља и пасивна слушалачка позиција студената и
2. иновативни у којима студенти имају субјекатску позицију, потпуно слободно доносе одлуке и самостално их реализују.

[5] dusan.bogicevic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

1. Приступ иновирању и организовању вежби у универзитетској настави

У којој се мери студенти оспособљавају за продуктивно и стручно професионално решавање проблема, значајно је и актуелно питање које се све чешће поставља у данашњој постиндустријској цивилизацији. Иако се у данашњој високошколској настави практикују и лабораторијско-експерименталне вежбе, стручне екскурзије, трибине, анализе објављених семинарских радова и остали видови креативног испољавања наставника и студената, још увек се у великој мери могу установити неинвентивна обележја високошколске наставе, као што су: једносмерност теоријских информација и комуникација, ауторитарност предавача, пасивна слушалачка позиција студената, историцизам и енциклопедизам, догматизам и конформизам, едукацијски шаблонизам, меморисање, формализам и вербализам.

Иновативни модели вежби у универзитетској настави и њихова масовнија примена радикално побољшавају њену друштвено-економску позицију. У односу на традиционалне, иновативни модели вежби су садржајно-проблемски отворени, едукацијски флексибилни, временски рационални, креативно-продуктивни и међусобно испреплетени. "У оквиру иновативних модела наставног рада, наставник или сарадник све мање времена посвећује класичном предавачком раду. Он студиозно конципира, припрема, организује и води спознајно-критичке, интерактивне и стваралачке наставне активности студената као све слободнијих, инвентивнијих и одговорнијих субјеката заједничких едукацијских задатака" (Бранковић, 2005: 100).

1. 1. **Планирање и припремање иновативних вежби у универзитетској настави**

1. 1. 1. Макропланирање или глобално планирање

У овој фази се одређује редослед вежбања у оквиру модула, подмодула, тема и њихово временско димензионирање. Макропланирање се дели на годишње и семестрално.

1. 1. 2. Микропланирање или оперативно планирање

Ово планирање представља припремање за реализацију одређене вежбе. Оно обухвата обрнуто дизајнирање, интерактивног рада студената, циљеве и задатке, избор кључних садржаја вежбања, утврђивање материјално-техничких услова, селекцију модела кооперативног учења и интерактивних стратегија и конципирање варијанти делотворног поучавања.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

1. 2. **Орјентациона структура вежбе у универзитетској настави**

Према проф. др Мили Илићу писмена припрема сваке вежбе у универзитетској настави садржи следећу орјентациону структуру:

1. 2. 1. Отварање вежбе
   а) фокус,
   б) преглед циљева и
   в) конкретни радни задаци студената.

1. 2. 2. Главне вежбовне активности
   а) сажета усмена излагања, уводна или повремена објашњења,
   б) читање, анализа текста изводних докумената, објављених радова, семинарских и дипломских радова,
   в) решавање индивидуалних задатака,
   г) вежбање у паровима,
   д) групно учење и поучавање,
   ђ) симулација,
   е) решавање проблема
   ж) идентификација кључних и нових стручних и научних проблема,
   з) развијање скице њиховог поучавања,
   и) развијање истраживачких пројеката,
   ј) израда и баждарење истраживачких инструмената,
   к) квантитет и квалитет анализе резултата истраживања,
   л) експеримент, лабораторијска вежба, оглед,
   љ) дебата,
   м) критичко размишљање,
   н) стваралачке вежбе (ликовне илустрације, игрокази) и
   њ) презентације.

1. 2. 3. Закључивање вежбе
   а) провера разумевања,
   б) процена реализације циљева вежбе,
   в) процена утицаја вежбе на побољшање знања и стручно-професионалних вештина студената,
   г) повезивање вежбе са животним ситуацијама и
   д) осврт на ефекте вежбе.

Од наведених главних вежби и начина закључивања, за конкретан час ће се одабрати најприкладније, а не све.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

1. 3. **Најефикаснији модели иновативних вежби**

1. 3. 1. Проблемска вежба

Решавање проблема у универзитетској настави представља један од ефикаснијих облика учења. Овај облик учења има слдедеће одреднице:

а) противречности између познатог и непознатог, новина ситуације и

б) самостална стваралачка активност усмерена на увиђање односа између познатог и непознатог и налажење нових путева решавања проблема.

Решавање проблема суштински се разликује од уобичајеног решавања задатака и одговора на постављена питања, где студенти примењују већ познате мисаоно-логичке операције и поступке. "Међутим, приликом рјешавања проблема студенти се налазе у новој проблемској ситуацији, са којом се раније нису суочили, па треба да превазиђу ранија решења и открију нове начине, поступке или путеве решавања проблемских задатака" (Бранковић, 2005: 65).

Под руководством сарадника студенти се постепено оспособљавају за проблемско учење. На почетку водитељ поставља проблем, формулише претпоставку и показује како се траже решења. У току вежбе сарадник мисаоно води студенте, што представља елементе егземпларне или хеуристичке вежбе. У овој фази још увек је доминантно вођење сарадника. Проблемска вежба настаје онда када студенти у извесној мери уз помоћ водитеља или потпуно сами решавају проблем.

Проф. др Миле Илић наводи следеће фазе проблемске вежбе:

а) припремање студената-стварање проблемске ситуације (радни задатак или питање у проблемском облику, изазивање радозналости и мотивација студената да уоче проблем и приступе његовом решавању),

б) студентско самостално решавање проблема
- предлагање и избор хипотезе,
- рашчлањивање проблема на мање дијелове, цјелине, потпроблеме, анализа познатог и непознатог,
- непосредно рјешавање проблема (провјеравање хипотезе, за сваки дио проблема обавља се посматрање, тражи информације, врши оглед, критички процјењује чињенице, проналази нове односе међу појавама које чине суштину проблема),
- извођење закључака (формулисање правила, утврђивање појмова, дефинисање законитости, презентовање рјешења проблема, одговара на проблемска питања),

в) провјеравање рјешења (примјена стечених знања у новим ситуацијама).

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Орјентациони ток проблемске вежбе:

а) заједнички увод у решавању проблема,

б) формирање група или парова студената за решавање проблема тј. одређивање задатака (проблема),

в) интерактивно (групно или тандемско) решавање проблема,

г) презентовање резултата интерактивног решавања проблема,

д) анализа и оцена рада на решавању проблема,

ђ) уопштавање резултата и синтеза знања,

е) евентуално задавање домаће задаће

У вежбама решавања проблема у универзитетској настави подстиче се критичко размишљање. На пример, водитељ може организовати вежбу интерактивног критичког размишљања у оквиру теме: "Појам и суштина наставе"

1. Организационо-припремне активности: студенте разврстати у пет група и дати им задатак да прочитају одговарајући текст, да га критички анализирају и презентују закључке (око две минуте),

2. Читање, критичко анализирање и заједничко групно закључивање по деловима текста:

а) задаци наставе,

б) врсте наставе,

Прва група: материјални задатак наставе,

Друга група: формални задатак наставе,

Трећа група: васпитни задатак наставе,

Четврта група: настава као заједнички рад наставника и ученика,

Пета група: врсте наставе.

Групно интерактивно вежбање траје око седам минута.

3. Презентација резултата групног критичког размишљања (три минуте по групи).

У проблемској вежби сам студент врши избор и редослед мисаоних операција: планирање, антиципирање, аналогију, компарацију, анализу, синтезу и закључивање. За ову вежбу је карактеристично и самовођење, самоинструкција и мисаоно вођење.

1. 3. 2. Диференцирана вежба

Диференцирана вежба је модел индивидуализоване универзитетске наставе, а представља диференцирани наставни рад водитеља и студената различитих нивоа и структура знања.

У овој вежби се садржаји и начини рада не прилагођавају сваком појединoм студенту, већ групи студената сличних предзнања и способности. Посебна вредност овог модела рада састоји се у осамостаљивању студената у процесу образовања.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Диференцирана вежба се заснива на индивидуалним разликама између студената, а посебно нивоима и структурама знања као што су:

а) познавање основних програмских садржаја,

б) разумевање и схватање чињеница и

в) учење открићем, уз стваралачку примену знања.

Индивидуалне разлике студената могу се утврдити применом дијагностичког теста нивоа и структуре знања, који се састоји из три подтеста. Сваки подтест обухвата питања из једног од претходно поменутих нивоа, што је приказано у следећој табели:

Табела 4: *Структура теста за испитивање индивидуалних разлика студената*

ПОДТЕСТ	НИВОИ И СТРУКТУРА ЗНАЊА	БРОЈ ПИТАЊА	БРОЈ БОДОВА ЗА ЈЕДНО ТАЧНО РЕШЕНО ПИТАЊЕ	СВЕГА БОДОВА
I	а	7	5	35
II	б	5	7	35
III	в	3	10	30
УКУПНО	-	15	-	100

Сваки студент у оквиру групе ради на једном од три типа вежби:

"А" 7 питања познавања основних програмских садржаја (а) и 3 питања разумевања и схватања чињеница (б),

"Б" 7 питања разумевања и схватања чињеница (б) и 3 питања учења открићем уз самосталну примену знања (в),

"В" 7 питања која захтевају учење путем открића и 3 додатна питања стваралачке примене знања (д).

Студент који на првом подтесту (1) добије 0,25 бодова (тј. од око 71%), радиће вежбу "А", без обзира на резултате у II и III делу теста. Ако студент оствари на I подтесту 26 или више бодова и на другом делу теста 0-25 бодова, радиће вежбу Б. Уколико студент освоји на II подтесту 26 или више бодова и у II делу теста 26 или више бодова, без обзира на број бодова у III делу теста, радиће вежбу В.

Студенте се може разврстати у три скупине и према њиховој просечној оцени. Тако ће студенти са просечном оценом 6,74 радити вежбе I нивоа (А), студенти који имају просечну оцену 7,58 радиће вежбу II нивоа (Б), а студенти са просечном оценом 8,51 радиће најсложеније задатке у вежби III нивоа сложености (В).

У следећој табели приказани су критеријуми преласка студената са једног на други-сложенији тип вежбања.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Табела 5: *Критеријуми преласка студената у вежбању*

ТИП ВЕЖБЕ	РЕЗУЛТАТИ ВЕЖБАЊА (БРОЈ ТАЧНО РЕШЕНИХ ПИТАЊА)			НАРЕДНИ ТИП ВЕЖБЕ
А	0-6			А
		7-10		Б
Б	0-3			А
		4-6		Б
			7-10	В
В	0-3			Б
		4-10		В

У диференцираној вежби водитељ добија нову улогу као организатор самообразовног рада студената. У односу на традиционалну вежбу, у диференцираној вежби је присутно самостално учење у оквиру групе, студент има позицију субјекта, заступљено је самовођење и чешће се врши продуктивни него репродуктивни рад.

Према проф. др М. Илићу, интерактивна диференцирана вежба-различитих нивоа сложености има следеће фазе:

а) "припремне активности (одређивање нивоа знања сваког студента, припрема диференцираних вјежби...),

б) заједничке уводне наставне активности (евентуално заједничко упознавање кључних наставних садржаја, формирање парова и / или група за кооперативно тандемско или групно учење на сваки од три нивоа вјежбања, подјела одговарајућих вјежби, мотивација за рад...),

в) интерактивни (тандемски или групни) рад на диференцираним вјежбама уз тражење повремене водитељеве помоћи,

г) кооперативно вредновање одговора и рјешења (узајамно-тандемско, самовредновање, водитељево вредновање и њихова комбинација и

д) завршне заједничке активности (презентације најбољих резултата, осврт на ток рада, одређивање типа наредне вјежбе)" (Илић, 2005: 70).

1. 3. 3. Стваралачка вежба

Стваралачка вежба изазива велико интересовање студената. Ове вежбе су следеће:

- решавање теоријских и практичних проблема,
- идентификација нових и недовољно изучених тема,
- развијање идејних скица и истраживачких пројеката,

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

- израда истраживачких инструмената,
- увежбавање стваралачке интерпретације уметничких остварења,
- продуковање инвентивних решења,
- дидактичко-методичке пројекције студената наставничких факултета у функцији стваралаштва ученика,
- класификација чињеница и других научних сазнања и
- увиђање дате проблчемске ситуације у различитим контекстима.

Ток стваралачке вежбе:

а) заједничке уводне активности (подела студената на групе, саопштавање задатака, упућивање на материјално-техничке ресурсе и одређивање времена за интерактивно креирање),
б) индивидуални или интерактивни рад студената, уз водитељево усмеравање,
в) презентација радно-стваралачких остварења и евалуација и
г) анализа и уопштавање резултата вежбе.

Стваралачке вежбе се превасходно изводе у предметима уметничког карактера, али њихова примена и у осталим предметима има за циљ квалитетније усвајање садржаја. Вежбе треба тако конципирати да у првом плану буде стицање апликативних и трајнијих знања, а у другом плану забава, игра и демократска комуникација.

Резултати вежбе и њихова презентација код студената изазивају позитивна поткрепљења (похвале, подршке), мотивацију за постигнућем, а истовремено се усавршавају комуникацијске вештине и способности јавног иступања.

1. 3. 4. Радионичка вежба

За разлику од традиционалне вежбе у којој водитељ својим излагањем и илустрацијама настоји на студенте пренети градиво, у радионичкој вежби студенти интерактивним радом стичу знања и усавршавају вештине, развијају навике, односно унапређују стручно-професионалне компетенције. Активности водитеља радионичке вежбе доминантне су у припремању, док у непосредном извођењу улога водитеља се своди на флексибилно усмеравање студената. За време радионичке вежбе студенти према потреби користе материјале за учење, мењају распоред клупа у учионици, ходају по учионици и слично. Активности студената у радионици прецизно су формулисане у виду корака који представљају фазе наставног часа. Проф. др М. Илић у структури радионичке вежбе наводи следеће компоненте:

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

а) "унапред осмишљена концепција (циљ-очекивани резултати; планирани увјерљиви докази, конкретни временски димензионирани радни задаци; пројекције активности учења, стваралаштва и вођења, план средстава),

б) радионичке активности (уводне, главне, завршне),

в) додатак радионичким вјежбама (одабрани текстови, илустрације, инструменти, техничка помагала...) и

г) путокази за извођење вјежби (инструкције о току, вођењу и надгледању, упутства за извођење појединих радио-радионичких вјежби, примјери најбољих остварења у тадашњим радионицама)" (Илић, 2005: 94).

Радионичка вежба има следеће фазе:

a) уводне активности које садрже заједничке комуникације, циљ радионице и очекивања,

b) главне радионичке активности у функцији остваривања циља радионице, учвршћивање знања, стицање вештина и презентација резултата и

c) завршне активности представљају завршни разговор водитеља са студентима, завршне евалуације, користи од извршених радионичких активности, отварање проблема и слично.

У радионичким вежбама главни носиоци активности су студенти од чије припремљености ће зависити ефекти вежбе.

Закључак

Иновације у универзитетској настави незаобилазне су стратегије сталног унапређивања и усавршавања наставног процеса у коме се напушта концепција поучавања, а уводе нови облици организације и извођења наставе који су засновани на стратегијама учења и самоучења.

Квалитет наставног процеса може се остваривати и евалуирати у односу на то колико је то интерактиван процес, каква је комуникација између наставника и студената, и колико наставни процес развија самосталност у раду студената.

Масовнија примена иновативних модела вежби у универзитетској настави радикално побољшава њену друштвено-економску позицију. Ови модели, у односу на традиционалне, садржајно су отворени и едукацијски флексибилни, у којима се мењају улоге и наставника и студената.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Литература

Бранковић, Д., Илић, М. и сар. (2005): *Иновације у универзитетској настави,*Бања Лука, Филозофски факултет.

Дедић, Ђ. (1996): *Модел диференцијације и индивидуализације наставе,* Бања Лука, "Наша школа".

Кулић, Р. (1998): *Садржај рада и образовање,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђевић Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд, Научна књига.

Илић, М. (2002): Наставник у традиционалној и стваралачкој универзитетској настави, Темишвар-Вршац, Зборник.

Илић, М. (1984): *Учење и настава различитих нивоа тежине*, Сарајево, "Свјетлост".

Круљ, С. Р. (1988): *Наставна технологија у функцији повећања ефикасности учења*, Приштина, Јединство.

Кундачина, М. (2000): *Чиниоци научног стваралаштва студената*, Вршац, Зборник радова.

Максић, С. (1995): *Креативност као циљ васпитно-образовног рада*, Београд, Зборник "Сазнање и настава", Институт за педагошка истраживања.

Мандић, П. (1988): *Оспособљавање студената за разумевање и примену научних метода*, Бања Лука, "Сазнања" бр. 5-6.

Dušan Bogičević, Ph.D.,University Senior Lecturer
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

I IMPROVING OF DIDACTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCES OF STUDENTS IN INNOVATIVE EXERCISES MODELS

Summary: *Planning of innovative exercises in university teaching changes the position of teachers and students essentially. The role of exercises leaders is changed from lecturing and estimating to organazing, mentorship, partnership and investigating. Participating actively in various models of teaching through creativity, students find educational potentials which they are developing to their individual maximum.*

Key words: university teaching, students, teachers, innovative models, exercises

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Др Петар Рајчевић[6]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ПОЛАЗИШТА У ОПИСМЕЊАВАЊУ ОДРАСЛИХ

Апстракт: *Велике револуционарне енергије и ентузијазма непосредно по завршетку Другог светског рата у Србији био је усмерен ка изградњи новог друштва и другачијег човека са већим бројем надлежности. За реализацију амбициозно постављених планова индустријализације, електрификације и урбанизације био је потребан већи број стручних кадрова разних профила. Владало је уверење да је најбржи начин доласка до тог циља оспособљавање одраслих који су се већ затекли у оживљавању процеса производње. Ваљало је, пре свега, смањити велики проценат неписмених. Тек на тако замишљеној, широкој основи, могло се ићи у даљу васпитно-образовну надградњу. У раду се разматрају полазишта на којима је почивала у то време ова неопходна активност од које се много очекивало.*

Кључне речи: дидактика, методика, описмењавање, одрасли, Србија.

Увод

Применом историјске методе истраживања у чланку се расветљавају дидактичко-методичка полазишта и описују (дескриптивна метода) конкретни поступци који су били примењивани приликом описмењавања одраслих у Србији после Другог светског рата. На посредан начин из текста је видљив одговоран приступ и однос организатора према овој, у том историјском периоду развоја земље, важној друштвеној делатности. Полази се од ставова о разликама у описмењавању детета и описмењавању одраслих људи. Значајна су методичка упутства за рад са одраслим описменицима. Расправља се о организацији описмењавања одраслих. Са дидактичког аспекта посматрања посебно су битна сазнања о употребљаваним наставним средствима, методама, принципима и облицима рада. Затим се прелази на наставу почетног читања. Све ово добро је познавати ради тога што се и у данашње време сусрећемо с овом непожељном појавом у друштву коју треба искорењивати.

[6] petar.rajcevic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

1. Разлике у описмењавању детета и описмењавању одраслих

Одрастао човек при описмењавању обавља исти посао који савлађује и дете у првом разреду основне школе при узрасту од седам година. Разлика се састоји у начину како се то постиже.

Један од извора тих разлика је друштвеног порекла. Док је описмењавање детета за средину у којој живи и за само дете нормална појава код одраслог човека описмењавање се не посматра као нормална појава ни од стране средине у којој описменик живи а ни од њега самог. И околина и он знају да је описмењавање требало обавити много раније али се из одређених разлога тај посао није на време обавио. При описмењавању детета сваки његов успех доживљава и разуме се као знак његовог напредовања и то не само у послу којим се бави (учењу писања) него и као напредовање у његовом општем развоју. Сазревање одраслог човека је завршено. Време описмењавања код њега се не уклапа у ток његовог општег биолошког развоја.

Други извор разлика више је психолошке природе. Деца још немају изграђене чврсте навике и искуства. Свим новим активностима прилазе нормално, мирно и без отпора. Код одраслих људи то није случај. Они су ограђени па и оптерећени низовима уходаних навика. Оне представљају одређене баријере и доприносе стварању отпора, у ситуацијама кад се појави потреба стицања нових и друкчијих навика од оних раније стечених и формираних.

Трећи извор разлика препознатљив је у мотивисаности за такво учење, за процес и активности у вези с описмењавањем. Дете жели да се афирмише, да достигне своју средину. Оно улаже сву снагу да се описмени. Њему је учитељ врста идеала. Мотиви одрасла човека су практичне природе. Он жели помоћу писмености као основе и других знања да повећа своја месечна примања и поправи животни стандард. Он покушава и жели "да од неквалификованог радника или сељака постане квалификовани радник и писмен човек.“ (Костић, 1964: 18).

Четврти извор разлика је време. Дете на описмењавању проводи више времена од одраслог човека јер су му то основне обавезе.

Искуство стечено у описмењавању деце треба оставити по страни када је реч о активностима описмењавања одраслих. Иако је то тешко, то се ипак мора учинити да би се могло рачунати на постизање успеха.

Своје одрасле ученике они неће опомињати, на пример, за оне појединости за које би у сваком случају опоменули своје ђаке (децу од седам година). Наставник "неће правити примедбе на начин њиховог седења, друкчије ће их позивати на мир у разреду ако би између себе разговарали и другима сметали. Друкчије ће их и позивати да нешто прочитају, кажу или напишу. **Наставник ће свима њима говорити ви**“ (Костић, 1964: 18).

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Код полазника који заостају добро је извршити систематско пропитивање читавог пређеног градива. Тако је могуће установити шта поједини описменик не зна. На посебним часовима консултације таквим полазницима пружа се конкретна помоћ како би се постепено отклонило њихово незнање и како би они са много више сигурности и самопоуздања наставили започети посао описмењавања.

2. Организација наставе описмењавања одраслих

Потребно је унапред тачно одредити колико времена описменици треба да проведу у процесу описмењавања. Ђорђе Костић, с тим у вези, предлаже поделу времена предвиђеног за описмењавање на три фазе. Први степен сачињава идентификовање и савлађивање слова са изговорним гласовима. Други степен описмењавања састоји се у увежбавању читања изолованих речи и сасвим кратких реченица. Трећи степен сачињава читање адекватних, (прилагођених) текстова ученичким општим интересовањима. То могу бити текстови везани за опште образовање описменика који су укључени у неки шири програм образовања одраслих.

Свака од поменутих етапа има своје време трајања, свој темпо рада и специфичност организације.

Прва фаза описмењавања захтева да описменик проведе свакога дана најмање педесет минута времена у заједничком раду са наставником. Боља је варијанта да у овој фази сусрет описменика и наставника буде свакодневан и да краће траје него да се у мањем броју дана (два до три пута недељно, на пример) распореди више узастопних часова рада. Не долази у обзир једино рад суботом поподне и, наравно, недељом. Није пожељно, такође, да се време за описмењавање планира и организује непосредно после завршеног осмочасовног посла, без претходног одмора, ручка, као и касно увече. У случају да предузеће својим радницима дозволи описмењавање у радном времену, тада је боље наставу за њих организовати на почетку рада, (смене), него на крају радног времена.

Друга фаза рада слична је првој по томе што је још увек пожељно да сусрет полазника и наставника и заједнички наставни рад на описмењавању буде свакодневан. Оптимално трајање ове активности је око педесет минута најмање до три часа дневно. Ова етапа представља логички продужетак претходне фазе. Описменик наставља са утврђивањем повезивања изговорних гласова са писаним знаковима, графемима, (словима). Увежбава, такође, читање низа једносложних и вишесложних издвојених, неповезаних речи као и читање лакших, (краћих) реченица.

Трећа фаза за описменике представља друкчији квалитет рада. У њој се не обрађују и не увежбавају више издвојене речи или неповезане реченице него се појављују текстови дидактички обликовани и адаптирани за

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

описменике. Реченице у њима осим што су намењене за вежбање читања обухватају такву материју која им је потребна за њихово опште образовање. У овој етапи рада није више неопходан свакодневни сусрет наставника и описменика. Битно је да се тај контакт са наставником одржава али не мора да буде у континуитету. Тиме се жели постићи да "строго", потпуно вођење започне постепено прерастати у самовођење. Чак и кад би постојали сви услови за настављање свакодневног рада у другој би половини треће фазе ипак требало почети са дисконтинуираним начином рада. Он подразумева организовање најмање једночасовне наставе дневно сваког другог (па и трећег) дана.

За сваку од поменутих фаза или етапа течаја описмењавања предвиђено је одређено временско трајање. Прва и друга фаза трају око тридесет дана, (један месец), док трећа не би требало да траје мање од два месеца. Укупно, дакле, четири месеца (приближно као једно полугодиште).

Наставник на првом часу курса држи краће уводно предавање. Временски оно не треба да траје више од двадесетак минута. На том првом сусрету са полазницима (не више од двадесет одједном), наставник образлаже циљ учења, даје објашњења зашто они треба да се описмене, говори о важности читања и писања. Истиче чињеницу да је читање и писање основни, полазни инструмент стицања других знања. Такође, да је описмењеност услов за пријем на неки од стручних курсева. Сва остала напредовања у служби и у струци немогућа су без претходне описмењености. Онај ко не зна да чита и пише остаје по страни друштвених токова, његов утицај и допринос друштвеном развоју је низак, готово маргиналан па он не може очекивати неко веће повећање своје плате ако и дање остане неописмењен. Сва знања која су записана у књигама таквим људима не значе ништа, остају им недоступна. Бројна писмена обавештења и упозорења њима остају неразумљива. Кен Л. Дулин је написао да човек који не чита није ништа у бољој ситуацији од онога који не зна да чита.

Од полазника течаја током рада наставник очекује на првом месту редован долазак на часове. Мотивише их да слободно питају све што им у наставном градиву није јасно. Препоручује им да међусобно што боље сарађују и да, ако је то могуће, у слободном времену заједнички вежбају. Упозорава их да чувају техничка средства која се налазе у учионици и све што је у згради, препоручује да се супротставе сваком појединцу или групи који би својим немаром и непажњом наносили штету.

3. Наставна средства

Полазнике курса на почетку интересује на који начин ће учити да читају и пишу, шта од средстава треба да купе и слично. Дужност је наставника да им објасни да буду стрпљиви и да не журе са набављањем

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

прибора (буквар, свеске) док им он не каже шта и кад им је што потребно. Треба им рећи да они неће учити по буквару као деца. Редовним ђацима, деци потребна је цела школска година да науче правилно читати и писати, а они (одрасли) то треба да постигну, (оспособе се) за мање времена.

Школска табла била је основна ствар без које наставник није могао успешно да ради. Боља је табла већих димензија. Води се рачуна о њеном правилном постављању у учионици, да буде добро осветљена природном светлошћу, како би сви полазници без потешкоће могли да виде шта на њој пише.

Пожељно је да полазници у учионици буду окружени разним писаним текстовима. У њиховој близини требају бити писани и штампани текстови. То могу бити плакате, упутства или упозорења, расписи, обавештења и слично. Осим текстова ту могу да се нађу и адекватне слике или фотографије испод којих пише шта оне приказују, њихово значење. На зидовима се могу изложити и предмети на којима је понешто исписано. Није лоше да то, на пример, буду возне карте, странице новина, коверти са адресом. Може се изложити и неки часопис или књига. Све то одрасле полазнике курса описмењавања стално подсећа на писану страну језика.

Доста употребљавано средство био је фланелограф. Дешавало се веома често да су наставници уз помоћ организатора курса и самих курсиста за властите потребе израђивали ово учило. За његову израду било им је потребно око два квадратна метра неке храпавије тканине. У обзир долази јута, фланел (отуда име овом средству), грубље памучно платно. Ова се тканина разапне на зид поред табле. Од велике је помоћи наставнику током обрађивања слова. Ако се није набављало, куповало неколико комплета азбуке са великим штампаним словима на посебним картонима и њих је наставник често сам израђивао. На припремљеним картонима величине око 10 цм наставник је тушем, мастилом или чак обичном оловком исписивао штампана слова без украшавања. Што је слово једноставније компоновано и што је обичније његова вредност је већа. Полазници га лакше науче и задрже у свом дугорочном памћењу. Са друте, неисписане стране картона са словом лепком се причвршћивало мало памука. То је омогућавало картончићу са словом да привремено (док треба) стоји на фланелографу (фланелском апликатору) а није отежано његово скидање.

Било је пожељно, такође, да за сваког полазника, описменика набави по неколико комплета слова или словарицу за индивидуални рад, где слова нису већа од два до три квадратна центиметра. На оваква слова не поставља се вата на полеђини јер она служе да се распоређују испред сваког полазника курса на столовима, током рада, тј. приликом формирања, синтетизовања слова у реч(и).

За почетак рада на описмењавању одраслих довољно је да наставник има фланелограф а полазници штампана слова на картонима. У другој

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

половини првог курса описменицима су даване посебне свеске. У њих су уписивали слова, речи и реченице.

Наставна средства било је могуће обогатити и другим материјалима за описмењавање. Ђорђе Костић (почетком шездесетих година XX века) предлаже наставницима да набаве разне разгледнице које приказују наше градове или знамените личности и да испод њих писаћом машином напишу шта оне представљају.

За другу фазу описмењавања као прихватљива наставна средства, сматра Костић, могу послужити возне карте, разна упутства и упозорења, написи на вратима канцеларијских соба, називи улица, огласи, плакате и слично. Многе од тих материјала описменици су у различитим ситуацијама сусретали али нису знали шта на њима пише. Сада им се пружа прилика да самостално у тренуцима одмора, пре почетка наставе или после наставе, прочитају написано и открију његов прави смисао.

У наставни рад, да би полазницима био занимљивији, повремено треба уносити различите промене. Један од начина за то је да наставник ако има пројектор курсистима прикаже неколико текстова на зиду или платну. С времена на време ако је било могуће, пре или после наставе, гледали су неки филм.

Било је пожељно и приређивање изложбе књига, новина, илустрованих листова, разних рукописа и слично. Осим тога и предавања о писму и начинима писања, о Вуку Стефановићу Караџићу такође знају бити занимљива одраслим полазницима курса описмењавања. Сигурно је да нема ни једног полазника курса описмењавања који не жели чути и којем се не допада, тј. који неће позитивно емоционално прихватити текст Предговора, Огледа српског буквара Вука Стефановића Караџића. Навешћемо само један његов део: "Што су гођ људи на овоме свијету измислили, ништа се не може успоредити с **писмом**. Пријатељу или знанцу своме, који је на далеко преко бијелог свијета, послати мисли своје на комаду артије; читати, што су други писали прије двије иљаде година, и написати, да могу други послије неколико иљада година читати; то је наука, која ум љуцки готово превазилази...“ (Стефановић Караџић, 1827: 1).

Одржавање уверења о важности описмењавања пред полазницима може се постићи и тако да им наставник пре или после сваког часа прочита нешто занимљиво из новина или какве друге публикације коју им обавезно поклања. Читање не траје дуже од два до три минута. Циљ је да се код курсиста развије интересовање за читање и перманентно самообразовање.

Наставна средства новије продукције за основно образовање одраслих чине уџбеници и приручници (класични, програмирани и полупрограмирани), наставна писма и друго, као и припремљен радио и телевизијски програм.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У разноврсност употребе наставних средстава уграђена је и подразумева се разноврсност примене што већег броја различитих наставних метода чији је циљ максимална ефикасност у раду, примена различитих активности, спречавање монотоније и постизање трајнијих знања.

4. Настава почетног читања

У оквиру наставе почетног читања група полазника течаја делила се на рад са полазницима који не знају слова и на рад са полазницима који знају слова. Почетно читање или описмењавање у раду са групом која не зна слова (никад их претходно није упознавала) започињао је са вокалима зато што су они лаки за изговор, сами за себе они представљају посебне речи, па је самим тим већа вероватност да ће сваки описменик у њима лакше уочити одређени смисао.

Када схвате, њима до тад непознат, појам речи, наставник обавештава курсисте да се речи састоје из гласова. Доводи их до сазнања да је сваку реч могуће раставити на гласове али се не задржава на томе, не увежбава то, него почиње са вокалима тако што их као речи издваја из реченице будући да је у овом поступку евидентнији и полазницима јаснији смисао. Наставник узима довољно примера тако да сви могу да схвате. Он тако може рећи: ја и ви. Ноћ и дан. Рат и мир. Живот и смрт. Топло и хладно. У свим овим и аналогним другим примерима самогласник и представља реч сачињену од једног гласа. Након тога наставник позива неког од одраслих ученика да каже реченицу у којој се налази реч и. Полазник може рећи нпр.:

Хлеб и со.	Исток и запад.
Брат и сестра.	Север и југ.
Отац и мајка.	Вода и вино.

После уверења да је пажњу описменика привезао за реч, и наставник уверивши се да ученици реч и идентификују у реченици, те да и сами могу саставити реченицу у којој се налази реч *и* прелази на речи у којима му је битан овога пута глас *и*. Најлакше је започети тако да глас и буде на почетку речи:

их!	ипак	иде	игла
иш!	икад	име	ишта
иде	Ива	игра	имање
има	Иса	игда	играње
иза	Ика	Иште	испитивање

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Примери речи код којих је глас и на крају:

води	гори	брани	коначни
роди	мати	сјајни	натовари
ходи	рани	крајњи	проговори
збори	храни	одговори	прорачунати

Затим показује неколико речи у којима се и налази у средини речи: риба, свила, Миле.

Кад заврши с показивањем речи наставник од полазника тражи да они нађу неку реч у којој се и налази на почетку, на крају или у средини речи. Полазници се чак не морају досетити неке нове речи, довољно је да употребе реч коју је наставник навео као пример.

Када обради распознавање вокала и у речима наставник на фланелски апликатор ставља штампано слово И тако да га сви виде и објашњава полазницима да то слово у писању представља глас И. Ако нема фланелографа наставник слово исписује на табли. Да би активирао одрасле ученике и они треба да испред себе имају мања слова или печате са словима које отискују на папир.

После вокала и прелази се сличним поступком на распознавање вокала е. Затим се упознају вокали а, о, у. Када се увери да сви полазници курса описмењавања добро распознају самогласнике, наставник прелази на обраду сугласника.

Рад са полазницима који знају слова разликује се од рада с полазницима који не знају ни једно слово. Најбоље је, стога, да се издвоји група полазника који су раније учили да читају и пишу али су доста тога заборавили.

Очекује се да они поуздано распознају вокале. Ако се увери да их заиста познају наставник се не задржава на поступцима потребним за њихову обраду као код групе која их никад раније није учила и упознала. Прелази се на консонанте. Међутим, најчешће слова њима не представљају тешкоће. Код њих се појављује проблем синтетизовања. Они уз одређени напор нижу гласове помоћу распознавања слова али их такво "читање" не доводи до садржине речи. "Описменик се мора навикнути да при читању оком обухвата два, па и три слова одједном.“ (Костић, 1964: 94). Обрађивано штиво потребно је добро увежбати. Није пожељно пребрзо прелазити с једног текста на други. Дужност наставника је да полазницима пружи неку врсту модела који ће им помоћи код самосталног читања. Оно мора бити природно и треба да одговара брзини која се употребљава при свакодневном говору. Исто то важи и за интонацију и степен гласноће.

Неписменост као појава упорно истрајава. Није тешко сложити се са констатацијом професора Ранка Булатовића да док год постоје неписмени

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

тешко се може говорити о успеху. "Ради се о елементарној неписмености и најсавршенијој азбуци, о најлакшем писму и буквалној неписмености. И ми смо, као и многи у свету, мислили да неписмених неће бити, а сад ни ми, као ни свет, не знамо ни колико их имамо. Званични статистички подаци о стању неписмености недовољно су поуздани. То се посебно односи на податке који се добијају општим пописом становништва, јер се до њих не долази на основу непосредног проверавања, него, најчешће, на основу изјава особа - чија се писменост "процењује" - о томе да ли су писмене или нису." (Булатовић, 1985: 12). Показатељи добијени на такав начин мало казују о стварном броју неписмених а још мање о нечијој писмености или одређеном нивоу писмености. Стручњаци Савезног завода за статистику проверавали су тестом писменост оних који су 1953. године приликом пописа становништва изјавили да су писмени. Објаснили су да је - поред пописом установљеног броја неписмених - 28,3 % тестираног сеоског становништва и 35 % градског становништва било неписмено или полуписмено. "Неписмени човек све теже остварује право на рад, а ако се и запосли он може да ради само најгрубље послове. Његов лични доходак, ако је у радном односу је најнижи. Последице тога положаја преносе се и на чланове његове породице. Зато је ликвидација неписмености постала примарни и неодложни друштвени задатак." (Ристановић, 1974: 142).

Скупштина СР Србије планирала је да се до 1980. године описмене сви неписмени грађани, првенствено млађи, до 40 година старости. Свима који желе планирано је омогућавање и стицање потпуног основног (осмогодишњег) школовања. Са том намером усвојен је Оријентациони програм десетогодишње акције описмењавања. У складу са предузетим мерама број полазника који се описмењавао и допуњавао своје основно образовање повећао се са 7.000 колико их је било 1969. године на 38.000 1973. године. На подручју Републике било је у то време преко 200.000 неписмених до 40 година старости и око 500.000-600.000 грађана без потпуног основног образовања. Акција је нарочито требала да се покрене у 68 општина које у 1973. години нису ништа радиле на описмењавању. Биле су то општине са највећим бројем неписмених.

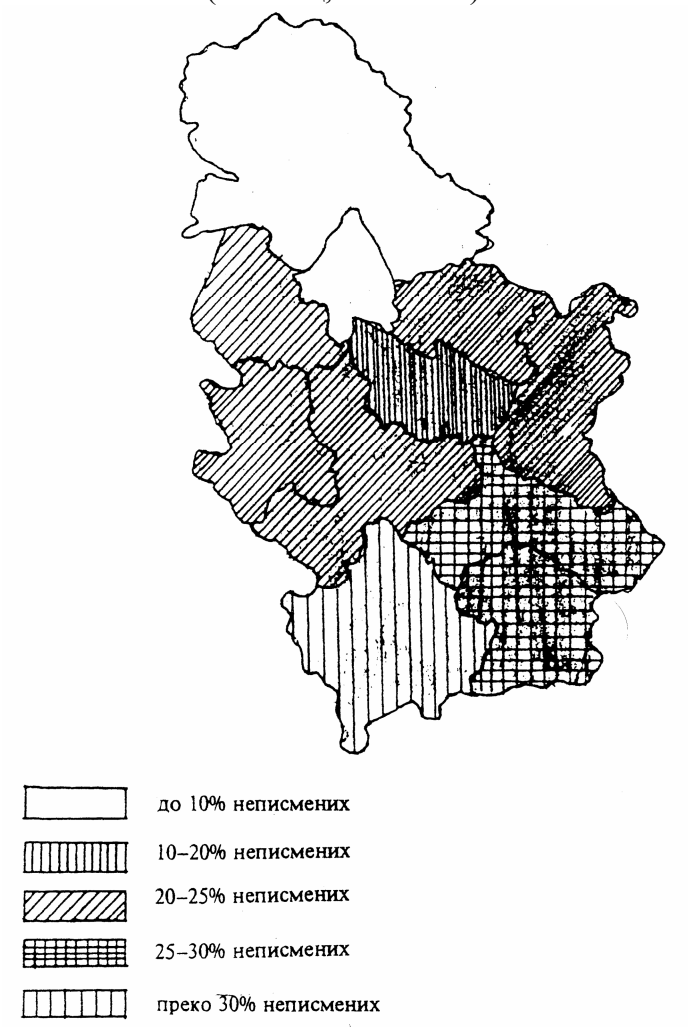
Преко 4.800.000 лица или око 2/3 становника старијих од 10 година није имало потпуно основно школовање. Анкета Републичког завода за статистику показала је да школске 1969/70. године у 75 општина на недовољно развијеним подручјима Републике основним образовањем није било обухваћено 39.545 школских обвезника од 7 до 15 година. Од тога било је 4.705 школских обвезника од 7 до 11 година (I до IV разреда) и 34.840 школских обвезника од 11 до 15 година (V до VIII разреда). Исте школске године 1.587 школских обвезника није било уопште уписано у школу. У току трајања наставне године школу је напустило 9.527 ученика.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Да би акција на описмењавању и основном образовању одраслих успела било би нужно затворити изворе нових неписмених. Међутим, то се није могло постићи. Школске 1970/71. године разним облицима за основно образовање одраслих било је обухваћено свега око 34.000 полазника. Од тога броја било је 3.500 потпуно неписмених. Акција на ликвидацији неписмених није успевела да обухвати ни цео прилив нових неписмених.

Са карте неписмености становништва старијег од 10 година у Србији 1971. године видљиво је да развијенији крајеви имају мање неписмених од неразвијених крајева. Најмањи проценат (до 10 %) неписмених имају Војводина и Београд са околином а највише неписмених (преко 30 %) је и даље на Косову и Метохији.

Карта неписмености становништва старијег од 10 година у Србији 1971.
(Богавац, 1980: 219).



Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У школама за образовање одраслих на ужем подручју СР Србије, (без САП), било је крајем школске 1969/70. године укупно 34.484 полазника. Од тога школе за основно образовање похађао је 21.191 полазник.

Пописом становништва из 1981. године откривено је да је готово сваки десети, за писменост дорасли становник Србије неписмен. Неписменост, дакле, није само наслеђе прошлости и не ишчезава него се она и даље задржава. Описмењавањем и основним образовањем одраслих ни у овом периоду не можемо бити задовољни. Категорија неписмености не нестаје као превазиђена у пописима нашег становништва. У већем броју земаља развијеног света регистровање те појаве престало је прилично давно. "На овом свету не постоји писмено становништво које је сиромашно и не постоји неписмено које то није. **Са образованим становништвом економски напредак постаје, у неку руку неизбежан.**" (Кулић, 2003: 42). Значајно је такође да се и у Србији потврђује опште позната законитост, карактеристична за цео свет, да се карта писмености и неписмености подудара са друштвено-економском развијеношћу или неразвијеношћу појединих регија.

Описмењавање није писменост па та два појма не треба употребљавати у синонимном значењу. Писменост није основно или елементарно него највише образовање. Професор Булатовић истиче да је писменост зов креативности, оно што се зна из себе или никако. По томе сама вештина писања и читања не гарантује писменост, већ је само средство за преношење усмености у писменост. Наглашава да је наш народ писмен на различите начине. Упозорава, такође, на поруку Паула Фреиреа да писменост није читање речи, већ читање света. Стање неписмености и полуписмености у нас означава невеселим. Његово решавање види у далеко активнијем односу друштвене заједнице. Активност на искорењивању неписмености у Србији обухвата "три главна подручја: (1) рад на обухвату и спречавању осипања основношколских обавезника-деце, (2) рад са неписменим одраслима и (3) рад.на ретенцији и развијању писмености одраслих (како, да парафразирам Nietzchea**,** пробуђени не би опет заспао). Мора тако или никако. Где и кад то није случај, онда описмењавање одраслих мора личити на окретање воденичког точка, који се непрестано окреће, али напред не миче ни корака." (Булатовић, 1985: 21).

У Србији је обавезним (осмогодишњим) основним образовањем било обухваћено преко 96 % деце узраста од 7-15. године. Близу 20 % оних који су се уписивали у основну школу нису је завршавали осамдесетих година двадесетог века. Описмењавање и основно образовање одраслих сматра се димензијом људског живота која треба бити извор сопственог развоја доступан свима. Број школа за основно образовање одраслих са подацима по полу за 1982/83. школску годину видљив је из следеће табеле.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Основно образовање одраслих у 1982/83. (Почетак школске године)
(Булатовић, 1985: 21).

		Ученици		Ученици који су завршили школу 1981/82.
	Школе	Свега	ученице	
СФРЈ	178	16.662	7.547	15.592
СРБИЈА	87	8.449	4.262	10.131
Територија СРС ван територија САП	57	6.182	3.224	8.540
Војводина	27	1.977	990	1.074
Кос. и Мет.	3	290	48	517

Организациони облици образовања одраслих су:

1. **настава на даљину,**
2. **разредно-часовна настава или школска**
3. **неусмеравано или "чисто" самообразовање**.

Настава на даљину се појављује у три основна модалитета. То су а) патронажни облик (настава у кући) - за неписмене и полуписмене, тј. за полазнике прве и друге године, б) консултативно-инструктивни и в) консултативно-дописни, са елементима учења путем (полу)програмираних материјала намењен полазницима треће и четврте године основног образовања. Све поменуте облике прате и одговарајућа наставна средства.

Закључак

Иако на први поглед на почетку XXI века изгледа анахроно расправљати о елементарним стварима као што је описмењавање одраслих у Републици Србији због још увек нерешених питања с тим у вези, то нажалост није тако. Пошто је овај проблем у прошлости био још тежи није лоше да се упознају и проуче искуства стицана у раду претходних генерација. Њих смо потражили у делима која ову проблематику посматрају са дидактичко-методичке стране, с циљем да се уоче трансферични садржаји које је уз примену савременијих техничких средстава и осталих научних достигнућа могуће применити и у данашње време. Важност решавања овог проблема, односно, смањивање и покушај искорењивања неписмености посматра се кроз директан утицај на стил живота људи. Виши образовни ниво становништва утиче на економски напредак, а он је основ за све остало.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Литература

Богавац, Т. (1980): *Школство у Србији на путу до реформе (развој школа 1945/1975)*, Београд, Институт друштвених наука.

Булатовић, Р. и сар. (1985): *Основно образовање одраслих,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Костић, Ђ. (1964): *Описмењавање одраслих,* Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Кулић, Р. (1997): *Садржај рада и образовање,* Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Кулић, Р. (2003): Образовање одраслих на прелому векова, *Педагогија,* Београд, 1, 42.

Ристановић, С. (1974): *Социјалне разлике у области образовања и друштвени инструменти за њихово превазилажење,* Београд.

Савићевић, Д. (2004): *Учење и старење,* Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Стефановић Караџић, В. (1827): *Први српски буквар*, Беч.

Petar Rajčević, Ph. D., University Senior Lecturer
Teacher Training Faculty in Prizren - Leposavić

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL BASES OF LITERACY WORK WITH ADULTS

Summary: *Great revolutionary changes and enthusiasm immediately after the World war II in Serbia was aimed at the building of new society and a new man with more responsibilities. For realization of such ambitiously set plans of industrialization, electrification and urbanization a number of different experts was required. There was a conviction at the time that the fastest way to the goals set was providing the adults who had already been in the process of production with corresponding skills. The first task was a reduction of high percentage of illiterate people. Only after having envisaged such a large scale plan was it possible to make further steps in the educational process. The paper considers starting points of the activities that had great expectations.*

Key words: didactics, methodology, literacy work, adults,Serbia.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Мр Весна Минић[7]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗАКОНСКА РЕГУЛАТИВА У ОСНОВНОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XX ВЕКА

Апстракт: *Српско друштво у прошлом веку било је прожето бројним ратовима и међуетничким сукобима који су за собом остављали последице по људство и укупан друштвени развој и прогрес. Основношколско образовање и васпитање налазило се, такође у тешком и незавидном положају што је условило бројне измене и реформе које се спроводе све до данашњег дана. Законска регулатива донета у послератном периоду у многоме је допринела побољшању успеха у школству. То је било доба борбе за нови идејни развитак на основу социјалистичке демократије и развијања иницијативе појединаца и свих установа, органа и масовних организација. Циљ овог рада јесте сагледавање утицаја донетих законских аката од стране државних власти на основношколско образовање и васпитање у другој половини XX века.*

Кључне речи: законска регулатива, основна школа, образовање, васпитање.

Увод

У послератном периоду држава Југославија и у њеном саставу Република Србија била је политички ценрализована и заснована на власти Комунистичке партије Југославије. Као социјалистичка земља након тешког периода, тежила је коренитим друштвеним променама. То је био период обнове и изградње порушене земље, период успостављања нове народне власти, првог *Петогодишњег развојног плана* као и доношења бројних закона, резолуција и уредби којима су се регулисали односи у земљи.

Наслеђено стање класног друштва у области образовања и васпитања носило је обележја једне заостале средине, по чему се Србија није скоро ничим разликовала од најзаосталијих делова тадашње Југославије. У Југославији је пре рата било две петине (од укупног броја) неписменог становништва, а Србија се кретала у тим оквирима. Недовољан број школа условио је велики број неписмених и ниску образовну структуру становништва. Овакво стање захтевало је увођење бројних мера у циљу побољшавања ефеката васпитно-образовног рада. Једна од значајнијих мера

[7] vesna.minic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

које су се предузимале у послератном периоду у погледу школства односила се на законске акте које је доносила држава у циљу бољег и успешнијег развоја образовања и васпитања и њихових ефеката.

Закони, резолуције и уредбе донете у послератном периоду

Једна од првих мера коју је предузела народна власт у области основног образовања и васпитања било је увођење повишеног обавезног школовања. Октобра 1945. године донет је *„Закон о обавезном седмогодишњем основном образовању“*. (*Архив Југославије*, 313/3/186). Овим законом била су обухваћена сва деца оба пола, при чему је школска обавеза почињала са седмом годином и трајала до навршене петнаесте године живота. Доношењем овог закона, број школа у којима се спроводило обавезно образовање знатно је порастао, тако да је у првом послератном петогодишњем периоду било изграђено око 2.000 нових. У Србији је тако, у првим послератним годинама, постојало 3.010 основних школа, и 9.596 основних школа укупно у свим федералним јединицама (*Архив Југославије*, 313/3/7), што је до почетка педесетих година било довољно да се обухвате сва деца дорасла за школу. „Реализацији те мере приступило се поступно, с' обзиром на реалне просторне, материјалне и кадровске и друге услове неопходне за рад школе.“ (*Енциклопедија Југославије*, 1968: 615). Народна власт је настојала да уз помоћ друштвених организација обезбеди неопходна средства, кадровске и материјалне услове, јер на почетку 1945. године скоро у једној половини од укупног броја насеља у НР Србији није било основних школа. Зато су се улагали посебни напори у отварању основних школа у насељима у којима их раније није било. Отварање нових основних школа се јавило и као потреба отклањања даље неписмености становништва. Основу просветне политике, дакле, након 1945. године чинило је израђивање световне школе којом је држава гарантовала право на обавезно седмогодишње образовање свима без обзира на разлике (верске, националне, класне и полне).

Задаци Педогодишњег развојног плана на културно–просветном пољу

Петогодишњи план развитка народне привреде Федеративне Народне Републике Југославије у периоду 1947-1951. отворио је најшире перспективе за даљи процват производних снага, ослобођење земље од техничке заосталости, подизање материјалног богатства, јачање политичке независности а самим тим и широких могућности за даљи просветни и културни развитак наше земље и наших народа и чврстом утемељивању школског система.

На педагошком пољу најодговорнији задаци били су на људима који су се бавили просветним и културним радом. Овим планом требало је

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

„продубити политичко схватање данашњег нашег друштвеног збивања, овладати законима друштвеног развитка, увећати идеолошко уздизање, како би могао што боље да одговори задацима у свакодневном раду своје струке“. (Менцеј, 1947: 3). Тиме је још више подвучен значај политичког преваспитавања и идеолошког уздизања самих просветних радника као и преко читалачких група, марксистичких кружока и клубова. То је истовремено био и први задатак који се налазио пред сваким просветним радником. Поред тога, они су требали да буду главни покретачи и реализатори *Петогодишњег плана* на свим местима и у свим ситуацијама. Део *Петогодишњег плана* који се односио на просвету и културу *(Члан 17. Закона о Петогодишњем плану)* садржао је специјалне задатке за ове области који су се односили на следеће:

- План је, пре свега, предвиђао потпуну ликвидацију неписмености као основног задатка и првог корака за опште културно подизање широких народних маса, јер без ликвидације аналфабетизма није било могуће изградити социјализам. У плану је било да се сваке године описмени око 700.000 аналфабета и тако би за наредних седам година неписменост била елиминисана као појава у нашој земљи.
- У културном подизању земље посебна улога припала је школама, углавном општеобразовним али и свим осталим које су постојале у том периоду. У погледу школства, приоритетан задатак био је обухватити основном школом сву школски обавезну децу. У томе је велика улога додељена наставницима који су требали уложити напоре како би повећали похађање деце у школама. При томе је било важно обухватити сву децу, незбринуту и напуштену и децу ометену у развоју.
- Са повећањем образовања омладине најтешње је било повезано питање осигурања потребног броја квалификованих радника и стручњака. *Петогодишњи план* предвиђао је да се до 1951. године обухвати 60% школски обавезне деце седмогодишњим школовањем. То је значило да се треба обухватити 630.000 наше деце седмогодишњом школом. (*Службени лист Федеративне Народне Републике Југославије*, 36/47: 417).
- Следеће важно питање у *Петогодишњем плану* односило се на стручне кадрове и то питање је углавном зависило од наставника. Предуслов за стицање одређених квалификација било је квалитетно опште образовање, односно образовање које је било прописано наставним планом и програмом за седмогодишње школовање. Задатак наставника био је пружање радницима неопходних сазнања везаних за опште образовање, тј. пружање помоћи радницима коју су тражили њихово даље усавршавање и специјализацију.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Пети Конгрес КПЈ и Трећи Пленум КПЈ – документи од значаја за развој педагошке теорије и праксе у Југославији

Одржавањем *V Конгреса КПЈ* и *III Пленума КПЈ*, као и усвајањем *Закона о предаји фабрика радним колективима* 1950. године, ушло се у један нови период, период идејне преоријентације земље. Све ове новине резултирале су укидањем *Савезног министарства просвете* и доношењем *Уставног закона* 1953. године (овај закон је увео самоуправљање људи у области просвете, културе и социјалних служби и тиме делом ограничио етатизам претходног периода), као и *Општи закон о управљању школама* 1955. године (који је детаљно разрадио друштвено управљање у области васпитања и образовања).

Одржавањем *III Пленума КПЈ* 1949. године усвојена је *Резолуција о обавезном осмогодишњем основном образовању.* Осмогодишње основно образовање било је предвиђено још у предратној Југославији *Законом* из 1930. године али није било спровођено сем једним делом у Словенији. Период до 1950. године сматрао се периодом у коме се „школство и образовање развијало на традиционалним основама“. (Леко, 1969: 197). Доношењем *Општег упутства о школовању у школама за опште образовање* 1952. године уводи се осмогодишње обавезно опште школовање. Тада су седмолетке замењене осмолеткама и прогимназије нижим гимназијама.

Идејне основе *III Пленума* биле су усмерене на васпитање новог, слободног и одважног социјалистичког човека чија су схватања „широка и разноврсна, коме су туђи бирократизам и укалупљеност мисли“. (*Савремена школа*, 1949: 1). Да би се то постигло, било је потребно имати такав наставнички кадар који би могао да васпита свестрано развијеног човека – градитеља и браниоца социјализма.

У погледу система школовања у *Резолуцији III Пленума* се истицало да треба водити рачуна о остваривању што повољнијих услова за прелазак на осмогодишње школовање. Тамо где је било немогуће прелазити на осмогодишње школовање, основне школе је требало продужавати, с' тим што су се програми у датим разредима прилагођавали особеностима и потребама краја у коме су се налазиле. У *Резолуцији* се истицала потреба за развијањем предшколског и ваншколског васпитања која су требала бити важна допуна система образовања и васпитања и на том пољу је требало додатно ангажовати све институције. Наглашено је да мрежу установа предшколског и ваншколског васпитања треба стално проширивати и оспособљавати наставни кадар за рад у њима, заснован на савременим облицима и методама рада. *Резолуција* је посебно истакла значај мењања наставних планова и програма, јер се увидело да су превише опширни и оптерећени сувишним садржајима. Питање програма везивало се за уџбенике којих није било довољно као и за преведене уџбенике који су били у употреби, зато што нису

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

у довољној мери изучавали нашу националну историју или су је изучавали са потцењивањем и ненаучно.

Закони и уредбе донете током педестеих и шездесетих
година 20. века

Нови подстрек увођењу друштвеног управљања у школство дао је *Основни закон о управљању државним предузећима и вишим привредним организацијама*, донет јула 1950. године. „Овај закон представља базу изградње нових друштвено-економских односа, који се заснивају на активном учешћу непосредних произвођача у управљању привредом.“ (Крнета, 1971: 61). 1953. година била је преломна за отварање процеса друштвеног управљања у школи и просвети уопште.

Основни закон о друштвеном управљању у школству донет је марта 1955. године (*Просветни гласник*, 3-4/55: 1) на темељима претходно развијене праксе остварене у периоду од 1950. до 1955. године. Он је помогао школи у трансформацији из државне у друштвено-васпитну институцију. *Основни закон о друштвеном управљању школама* је ограничио утицај и компетенције државних органа у области просвете и убрзао процес подруштвљавања васпитања у постојећим друштвеним околностима, што је умногоме допринело чвршћој повезаности школе са животом. Овај закон је смањио државни утицај али је омогућио активно учешће родитеља и ученика у животу школе.

Почетком 1957. године *Савет за просвету и културу у Србији* донео је препоруку и закључак о организовању матичних, односно централних основних школа. Централна школа је, по правилу, била развијенија осмогодишња школа; све четворогодишње и шестогодишње школе у распону од шест километара биле су њена одвојена одељења. Свршени ученици тих школа и одељења су били у обавези да похађају наредне старије разреде у централној школи. 1959 године у Србији је било око 700 централних школа са 1.700 одвојених одељења. (*Енциклопедија Југославије*, 1968: 616).

Године 1959. донета је *Одлука о утврђивању плана остваривања обавезног основног образовања у Народној Републици Србији* до 1961. године којом се повишено обавезно основно образовање у Србији требало остваривати у датом периоду у општем просеку од 70% ученика од петог до осмог разреда.

Значајну прекретницу у југословенском школству чинило је доношење *Општег закона о школству* 1958. године којим се утврдила нова политика васпитања и образовања, нарочито по питању целокупног, јединственог и општеважећег система васпитања и образовања за целу ФНРЈ. *Општи закон* је створио основу за доношење појединих републичких закона и прописа што је било од великог значаја, с' обзиром на то да је до тада

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

целокупна област васпитања и образовања била углавном регулисана савезним законодавством.

Општи закон о школству подразумевао је да су школе и друге установе за васпитање и образовање „самосталне друштвене установе организоване на начелима друштвеног самоуправљања“. (*Службени лист Федеративне Народне Републике Југославије*, 28/58: 746). То је указивало на међусобну повезаност школе и друштвене заједнице и немогућност њиховог раздвајања. Њиме је наглашено да је основна школа темељ целокупног школског и васпитно-образовног система. Она је неопходна основа сваког другог вишег облика васпитања и образовања, односно школовања и самосталног изграђивања.

Законом су дата основна начела која су важила за све школе и установе за васпитање и образовање. Та начела односила су се на: „јединствен систем васпитања и образовања; осмогодишње обавезно школовање; једнако право грађана на васпитање и образовање без обзира на националност, пол, социјално порекло и вероисповест; бесплатност наставе засноване на јединственим начелима и реализованој на језицима народа Југославије; заснованост васпитања и образовања на достигнућима науке; ученицима се обезбеђује активно учествовање у разним облицима рада и живота школе; наставници су самостални у остваривању циља васпитања и образовања и у извођењу наставе; друштвена заједница оснива и развија школе и друге установе за васпитање и образовање; школе и друге установе организоване су на начелима друштвеног самоуправљања.“ (Филиповић, 1958: 371-377). Ова начела имала су огроман значај за даљи развој основношколског васпитања и образовања и развој просветне политике уопште.

Овим *законом* је први пут у земљи био обухваћен цео систем васпитања и образовања, од предшколских установа до факултета, високих школа и уметничких академија. Њега су чиниле: предшколске установе, основне школе, гимназије као општеобразовне средње школе, стручне и више стручне школе, високе школе, факултети и уметничке академије, установе за образовање одраслих и стручно усавршавање – редовне школе, различите школе за одрасле, раднички и народни универзитети и друге установе и облици.

Ступањем на снагу *Устава Социјалистичке Федеративне Републике Југославије* 1963. године увидело се да је нужно приступити раду на доношењу новог документа који ће представљати основу за даље реформисање и усавршавање постојећег система образовања и васпитања. Тек је 1970. године, *Савезна скупштина* усвојила *Резолуцију о развијању васпитања и образовања на самоуправној основи,* на основу које су републике и покрајине развијале своју делатност у области школства, образовања и васпитања.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Резолуција је била друштвени документ који је требао да представља целовит систем општих норми и начела којима би се конституисале основе новог система образовања и васпитања и представљала је кључну меру у даљем реформисању васпитно-образовног процеса. Овај документ имао је изузетан значај за даљи развој и усавршавање нашег школског система и уопште образовања и васпитања. Њиме су се одредили општи ставови за даљи развој образовања као и основни циљеви образовања и васпитања, чиме се вршила одговарајућа допуна и осавремењавање циљева утврђених *Општим законом о школству*. *Резолуција* је поновила неке ставове који су већ постојали у документима из краја педесетих година, с' тим што је акценат ставила на идеју: „о даљој демократизацији система образовања; јединствености образовно-васпитног система датој на основама интегрисаног рада у привреди и друштвеним делатностима (доступност образовања; пружање могућности за свестрани развој појединца; идејно-социјалистичка усмереност; равноправност народа; самоуправљање); унапређивању предшколског васпитања које је требало да добије образовну функцију и да се повеже са интересима друштвене заједнице; унапређивању основног образовања које даје основе опште културе народима и народностима у нашој земљи; интегрисању система школства, образовања и васпитања младих и одраслих у јединствен систем, повезујући га чврсто са потребама нашег самоуправног друштва и удруженог рада.“ (*Просветни гласник Социјалистичке Републике Србије*, 4/70: 617). Да би извршили своју улогу у развитку производних снага и друштвених односа али и допринели свестраном развоју социјалистичке личности, пред васпитањем и образовањем су се нашли важни циљеви:

- „да омладина и одрасли овладају основама науке и оспособе се за рад и стваралачку примену научних достигнућа и техничких открића мењајући карактер и структуру рада; да усвоје позитивни и одговорни однос према раду као извору свих вредности и мерилу сопственог економског и друштвеног положаја; да развију своје склоности и радне способности и стекну смисао за рационализацију и културу рада,
- да се упознају са суштином друштвено-економских односа, политичком структуром, правима и дужностима грађана у самоуправном социјалистичком друштву и да се оспособе за непосредно одлучивање у условима и резултатима свога рада, за непосредно мењање друштвених односа; да овладају демократским методама у остваривању личних права и слобода и развију за смисао за солидарност у раду и заједничком животу,
- да изучавају законитости развитка природе, друштва и људског мишљења и усвоје научни поглед на свет; да се упознају са савременим достигнућима марксизма у области друштвених наука; да

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

на тим основама негују своју критичку мисао, схвате противуречности друштвеног процеса и лично се ангажују у борби најнапреднијих снага друштва за ново и савременије; да буду трајно заинтересовани за откривање истине и свесни потребе перманентног образовања и самосталног учења,

- да се васпитавају у духу припадности своме народу односно народности, равноправности, братству и јединству народа и народности Југославије, верности социјалистичкој домовини и спремности за одбрану њене независности у духу поштовања других народа, међународне солидарности радних људи и мира у свету,
- да обогаћују своју личност етичким, естетским и уметничким вредностима културе наших народа и народности као и културе човечанства и трајно се ангажују у културном животу,
- да у приватном и јавном животу развијају хумане и међусобне односе и да се оспособе за оцењивање сопствених поступака и понашања других са становишта усклађености личних и друштвених интереса; да се припреме за здраве односе међу половима, одговорних односа у браку и одговорно родитељство,
- да се физички и психички развијају у здраве појединце који ће осећати трајну потребу за физичком културом заснованом на савременим схватањима о њеној улози у савременом социјалистичком друштву“. (*Просветни гласник Социјалистичке Републике Србије*, 4/70: 619).

Од осталих донетих уредби које су дале допринос развоју основношколског васпитања и образовања крајем педесетих и током шездесетих година можемо навести следеће: „*Уредбу о оснивању Завода за унапређивање школства народа Републике Србије* 1959. године; *Уредбу о оснивању Института за педагошка истраживања* 1959. године; *Уредбу о оснивању Завода за основно образовање и образовање наставника* 1960. године; *Уредбу о оснивању Завода за стручно образовање* 1960. године; *Уредбу о оснивању Завода за наставна средства и школску опрему* 1960. године. До тада постојећи *Савезни завод за проучавање школских и просветних питања,* као самостална установа наставила је са радом од 1962. године под називом *Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.*“ (*Просветни гласник*, 12/59; *Просветни гласник*, 1-2-3-4/60; *Просветни гласник*, 1/62).

Законске уредбе седамдесетих година које су имале утицај на основношколско васпитање и образовање

Период до 1974. године био је обележен бројним напорима у трагању за одговарајућим образовним концептом, док је период друге половине седамдесетих година био у знаку доношења кључних законских аката и

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

програмских докумената. За овај период се не може рећи да је то период примењивања и проверавања донешених законских аката, јер је то било време њихове припреме, правне и техничке заснованости.

У складу са *Уставом Социјалистичке Федеративне Републике Југославије* донетим 1974. године свака *Република* и *Аутономна Покрајина* самостално су уређивале сва питања из области васпитања и образовања што је довело до стварања осам различитих система образовања и васпитања.

Нови образовни концепт промовисан на *Десетом Конгресу СКЈ* чинио је основу реформских настојања у нашој земљи и темеље даље изградње наше образовне и просветне структуре. Њему је претходила *Платформа за припрему ставова и одлука Десетог Конгреса СКЈ,* где се истицало да постојеће самоуправно друштво треба стално да шири материјалну и кадровску базу истраживачког рада, да подстиче стваралаштво и омогућује бржу примену достигнућа научно-техничког прогреса. Такође се наглашавало да „реформом образовања треба унапредити систем школовања и уз стручно усавршавање обезбедити масовнији прилаз истраживачког кадра, сталну циркулацију кадрова између науке и праксе, бржи развој истраживачког рада у привреди, рационалнију организацију и структуру научних институција и њихово интензивније повезивање и сарадњу са привредом“. (*Платформа за припрему ставова и одлука Десетог Конгреса СКЈ*, 848/73: 36).

Полазећи од значајних достигнућа у области васпитања и образовања, од њиховог доприноса укупном развоју земље, јачању друштвено-економске и политичке моћи радничке класе и подизању општег културног нивоа и социјалистичке самоуправне свести радника и грађана, *Десети Конгрес Савеза Комуниста Југославије* донео је *Резолуцију о задацима Савеза Комуниста Југославије у социјалистичком самоуправном преображају васпитања и образовања*, где се СКЈ залагао за темељну измену друштвеног положаја делатности васпитања и образовања на основу њеног самоуправног удруживања са осталим делатностима у јединствени систем удруженог рада. „Самоуправно конституисање васпитања и образовања, органска и функционална повезаност свих делова удруженог рада и образовања у оквиру јединственог система удруженог рада и активна улога васпитно-образовне делатности у друштвеној репродукцији, у бржем развоју производних снага и социјалистичких самоуправних производних односа представљају данас основни смер друштвене акције у циљу темељне трансформације васпитно-образовне делатности.“ (*Просветни гласник Социјалистичке Републике Србије*, 3/74: 181). Већи део *Резолуције Десетог конгреса СКЈ о самоуправном социјалистичком преображају образовања и васпитања* као и готово цео део *Резолуције Једанаестог Конгреса „Задаци Савеза комуниста о самоуправном преображају образовања, науке, културе и информисања*“, који се односио на васпитно-образовну делатност, били су

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

посвећени питањима подруштвљавања ове делатности, отклањању њене затворености и одвојености од друштвених потреба као захтеву за јачим повезивањем рада и процеса образовања. То нас упућује на закључак о његовој изолованости од главних токова друштвено-економског и политичког живота. *Резолуција* је наглашавала да је ликвидација сваког монопола над образовањем као и свестрано подруштвљавање ове делатности било у интересу целог друштва, у интересу радничке класе, те да је због тога тај задатак и представљао једно од фундаменталних реформских опредељења. Реализацију ових задатака умногоме су ометали остаци класног друштва и грађанске свести који су за последицу имали отуђеност ове делатности од удруженог рада. Најзначајнинји ставови *Резолуције Десетог Конгреса* односили су се, дакле, на сферу друштвено-економских односа па је зато и разумљиво зашто се у први план истицала неопходност свестраног повезивања васпитања и образовања и осталог удруженог рада. У том повезивању посебно је наглашавана потреба да удружени рад треба да преузме на себе одговорност за политику васпитања и образовања, да се превазиђе пракса отуђивања од радника дела дохотка намењеног развоју образовања и васпитања, јер је то био услов да у слободнијој размени рада и образовање и удружени рад задовоље своје потребе али и да дају свој пуни допринос укупном друштвеном развитку.

Као што видимо, радикалне промене у васпитању и образовању нису могле бити нити започете нити реализоване без ослањања на корените промене у друштву. Зато, поменута реформа образовања и васпитања (иако је подразумевала промене школства у целини) није могла бити схваћена као школска већ првенствено друштвена реформа којом се мењао однос друштва према образовању и обрнуто, али се у суштини вршила промена друштвених односа који су условљавали стварање нове школе која би била у директној функцији друштва и удруженог рада.

Овим документом систем васпитања и образовања био је конципиран веома широко и обухватао је практично све облике друштвеног живота и рада. Систем образовања и васпитања у ширем значењу чинили су следећи подсистеми: „предшколске установе; школе; образовни центри и друге образовно-васпитне институције; породица; друштвено-политичке организације; пионирска организација; организација Савеза социјалистичке омладине; ученичке организације (ученичке задруге, горани, извиђачи); друштва и савези за васпитање и заштиту деце; стручна, културно-уметничка, научно-техничка, спортска, хуманитарна и друга друштва; пионирски подмладци тих друштава; ваншколске установе у тим областима; Југословенска народна армија и друге организације одбране и друштвене самозаштите; масовна средства комуникација и удружени рад.“ (Поткоњак, 1980: 68).

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У складу са начелима програма СКЈ у циљу остваривања радикалних промена у *Резолуцији*, наглашавало се да сви чиниоци васпитања и образовања треба јединствено и систематски да делују у свим правцима: да обезбеђују да марксизам као идеологија СКЈ и научна основа изградње социјалистичког самоуправног друштва буде идејна основа целокупне васпитно-образовне делатности; да оспособљавају младе и одрасле за рад и развијање стваралачког односа према раду; да целовито и ефикасно остварују концепцију перманентног образовања; да развијају способност и спремност за изграђивање социјалистичких самоуправних односа у складу са историјским циљевима и водећом друштвеном улогом радничке класе; да садржаје, организацију и методе васпитно-образовне делатности усклађују са потребама човека и рада, са развојем социјалистичких самоуправних друштвених односа и савременим достигнућима културе, науке и технологије; да се реформом целокупног васпитно-образовног система стварају услови за већи степен ефикасности школовања, бржу ликвидацију неписмености, за основно образовање активног становништва и за подизање његовог општеобразовног нивоа; да доприносе спремности и оспособљености младих и одраслих за општенародну одбрану и друштвену самозаштиту; да доприносе смањивању утицаја социјалних и других неједнакости на услове и резултате образовања човека и смањивање неједнакости у друштву.

Промене које су настале доношењем *Закона о удруженом раду* у друштвеном систему руковођења, одразиле су се и на организацију система васпитања и образовања. Основне школе биле су конституисане као *организације удруженог рада (ОУР)* које су се касније удруживале са осталим областима производног рада, стварајући тако систем *самоуправних интересних заједница (СИЗ)*. Ове заједнице су у предшколском и основношколском васпитању и образовању биле формиране на територијалној основи, док се на нивоу усмереног образовања (средњег, вишег и високог) удруживање обављало по територијалној и функционалној основи. У свим васпитно-образовним институцијама као друштвени органи управљања формирани су *савети* док су на нивоу државе и даље постојали *секретаријати за образовање, науку, културу и физичку културу*. Школе су све више изграђивале као друштвено-педагошке самоуправне социјалистичке институције, као самосталне радне организације и колективи што је омогућавало потпуније уклапање у друштвени систем а тиме и учвршћивало самоуправне односе.

Незаобилазан законски акт који се односио на образовање и усавршавање наставничког и васпитног кадра током седамдесетих година XX века био је *Закон о педагошким академијама* донет 1971. године који је допуњен и делимично измењен 1975. године. чиме је постао усаглашенији, потпунији и конкретнији у односу на претходни период па је и постизао

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

далеко ефикасније резултате у свакодневном васпитно-образовном раду у школама.

Законска регулатива и њене промене у последњој деценији прошлог века

Током прве половине деведесетих година долазило је до важних нормативних промена које су већим делом и данас присутне у појединим сегментима образовног система (закони о основним и средњим школама и промене у наставним плановима и програмима), али није постојао централни правни акт о систему као целини.

Закони донесени деведесетих година давали су правну могућност оснивања приватних образовних установа у предшколском васпитању, средњем и високом образовању што је условило отварање приватних вртића и једног броја приватних школа (уметничке школе, гимназије), као и бројних летњих школа за младе стручњаке чије се школовање плаћало из властитих фондова. На тај начин се ограничило учешће државе у буџетирању образовања, уводили су се различити облици самофинансирања и суфинансирања на вишем и високом нивоу образовања, односно спонзорства и донаторства на нижим нивоима образовања. Ове школе настале су по угледу на приватне школе у свету, нпр. „*јавне школе* у Енглеској; *независне школе* у Америци; *премијер школе* у Русији“. (Лакета, 2009: 125). У односу на ранији период, као финансијери се по први пут током овог периода појављују и „невладине организације из земље и иностранства, док се удео локалне управе, услед општег сиромаштва, готово минимализује“. (Аврамовић, 2001: 61).

Основно законодавно тело које је током овог периода доносило све кључне одлуке везане за образовање и школство било је *Министарство просвете* и његовом одлуком укинуте су бројне службе попут *Просветног савета Србије* и до тада постојећи просветно-педагошки савети. Политика образовања СРЈ спровођена од стране *Министарства просвете* подразумевала је: „остваривање једнаких права на образовање за све грађане; стварање услова за лични рад; обезбеђивање напредног општег и стручног образовања у складу са потребама научно-технолошког развоја; прилагођавање стручног образовања потребама производње и променама тржишта рада, као и обезбеђивање услова за перманентно образовање“. (Будић, et al: 2003: 75).

Законом о друштвеној бризи о деци Републике Србије из 1992. године, предшколско васпитање и образовање се издвојило из система и у наредном периоду се развијало у оквиру три министарстава: *Министарства за социјална питања, Министарства просвете* и *Министарства здравља*. У састав образовног система СРЈ улазиле су следеће школе: обавезне општеобразовне основне школе; средње школе (враћене на концепт пре 1974.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

године) које су се делиле на: опште (гимназије), стручне (двогодишње, трогодишње и четворогодишње трајање) и уметничке школе; и терцијарни систем вишег и високог, тј. универзитетског образовања након којег су следиле последипломске студије. Треба напоменути и чињеницу да се у овим годинама организовало и образовање за све категорије деце са посебним потребама, тј. специјално образовање, мада ни током ове деценије није било већих помака око законских регулисања бројних питања и проблема ове групе корисника образовања. Пажња се посвећивала и оснивању школа за националне мањине у Србији јер се схватило да „стварно интеркултурално образовање мора бити усмерено ка свој деци“. (*Министарство просвете и спорта*, 2001: 66).

Важно је напоменути и промене настале формирањем државе *Савезне Републике Југославије* 1992. године, потом формирање државе *Србије и Црне Горе* 2003. године и на крају формирање државе *Србије* 2006. године, где је дошло до измене назива одређених институција, тела и органа у складу са постојећим променама у називима и територијама.

Закључак

Послератни период у Југославији био је прожет радикалним променама у васпитању и образовању које нису могле бити нити започете нити реализоване без ослањања на корените промене у друштву. Те промене заснивале су се на мерама и законским актима које је доносила држава у циљу бољег и успешнијег друштвеног развоја. Они су се временом мењали и допуњавали, тј. усклађивали са постојећим друштвеним токовима. Законска регулатива је, као што се може видети из рада, имала вишеструки утицај на школство у Србији јер је доприносила ширењу школске мреже у периоду након рата, уређењу школске организације, образовању и усавршавању наставног кадра као и бољем функционисању читавог школског система.

Литература

Аврамовић, З. (2001): *Промене у образовном систему Србије и Југославије*, Београд, Институт за педагошка истраживања.

Архив Југославије, Фонд 313 – Министарство просвете Владе ФНРЈ, бр. фасцикле 3, бр. јединице описа 186.

Архив Југославије, Фонд 313 – Министарство просвете Владе ФНРЈ, бр. фасцикле 3, бр. јединице описа 7.

Будић, С. и др. (2003): *Развој школског система (1945-2001)*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Енциклопедија Југославије, (1968), Београд, Југословенски енциклопедијски завод.

Крнета, Љ. (1971): Развој школства у периоду 1951-1959. године, *Просвета, образовање и васпитање у Србији*, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 61.

Лакета, Н. (2009): Школа данас и тенденције њеног развоја, *Будућа школа I*, Београд, 125.

Леко, И. (1969): *Велике револуције и* образовање, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Министарство просвете Републике Србије, (2001): *Десет година реформи образовања у европским земљама*, Београд, Министарство просвете Републике Србије.

Менцеј, М. (1947): Петогодишњи план развитка народне привреде и наши задаци, *Савремена школа*, Београд, 2-3, 3.

Поткоњак, Н. (1980): *Систем образовања и васпитања у Југославији*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Платформа за припрему ставова и одлука Десетог Конгреса СКЈ, (1973), *Комунист*, Београд, 848/73, 36.

Просветни гласник, Београд, 3-4/55.

Просветни гласник, Београд, 1/62**.**

Просветни гласник Социјалистичке Републике Србије, Београд, 4/70, 617.

Просветни гласник Социјалистичке Републике Србије, Београд, 4/70, 619.

Просветни гласник Социјалистичке Републике Србије, Београд, 3/74, 181**.**

Савремена школа, (1949): Резолуција III Пленума ЦК КПЈ, Београд, 1.

Службени Просветни гласник, Београд,12/59.

Службени лист Федеративне Народне Републике Југославије, Београд, 28/58, 746.

Филиповић, С. (1958): Општи Закон о школству основ наше педагогике, *Савремена школа*, Београд, 5-6, 371-377.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Vesna Minić, MA
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

STATUTORY SYSTEM IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION IN 2ND HALF OF XX CENTURY

Summary: *Serbian society in the last century suffered from numerous wars and ethnic collisions which left marks on people and entire social development and progress. Primary school education was also in a bad state which as a consequence had numerous changes and reforms conducted to this very day. Law regulation on education brought improvements in the post war period. It was a period of a fight for new ideological development on the basis of social democracy and the development of individual initiative as well as those of institutions, authorities, and mass organizations. The aim of this paper is consideration of all the influences of statutory legislative acts adopted on the primary school education in the second half of the 20th century.*

Key words: statutory system, primary school, education

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Мр Јелена Круљ-Драшковић[8]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ У ВАСПИТНО – ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Апстракт: *Васпитање је веома сложена комплексна друштвена појава која се манифестује на различите начине, а условљена је веома великим бројем разноврсних фактора. Оно је најтешње повезано са неким битним питањима и условима постојања и развијања и друштва и сваке појединачне људске индивидуе. Васпитање је саставни део живота, органски је испреплетано са великим бројем облика и начина људског деловања и присутно је у готово свим односима које људи међусобно успостављају. Породицу различито схватају и њени најужи чланови; деца, родитељи..., она се најчешће идеализује иако теоријски није могуће створити идеалан модел породице. Задовољење основних људских потреба за љубављу, сигурношћу, признањем и поверењем у друштвено-културним условима, могуће је само у породици. Данас се све више постављају захтеви за реафирмацијом породице у погледу одговорности за васпитање деце иако је њена улога донекле промењена. Породични дом остаје најважнија средина, а родитељи сарађују са многобројним друштвеним институцијама које се брину о здрављу, васпитању и образовању њихове деце. Ове институције се не јављају као замена за породицу, већ као допуна и подршка позитивним утицајима који се врше на дете.*

Кључне речи: васпитање, образовање, школа, породица, друштво.

Увод

За здрав развој детета није она породица у којој нема никаквих проблема и сукоба (јер таква породица не постоји), већ она у којој су односи међу члановима засновани на узајамној привржености, поверењу и сарадњи што омогућава да се проблеми решавају и сукоби превазилазе. Породични односи су за дете први друштвени односи. У породици оно доживљава прве праве социјалне контакте, остварује прве људске односе, доживљава њихову психолошку вредност, стиче представу о свету, сазнаје логику друштвених односа и сагледава свој положај у друштву.У породици дете стиче прва сазнања, учи вештине, навике, развија способности и тд.

[8] jkruljdraskovic@yahoo.com

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Дете поласком у школу ступа у јавни живот. "Породица је незаменљива као спона између друштва и појединаца који тек треба да постану чланови друштва, јављајући се у функцији посредника између друштвеног система и личности"(Каменов, 1990:7). Прво образовање стечено у институцијама система, има фундаментални, сталан скоро непролазан значај.Наиме, основно образовање се стиче у раном добу и оно је најдуготрајније. Поласком у школу дете први пут уочава разлику између рада и слободног времена. Оно мора прихватити правила која владају у школи: учење започиње и завршава се у одређено време, а одређено је и време трајања одмора. Школа као туђ нови свет, постаје свет детета, његова стварност и свакодневница. За дете у овом добу је од великог значаја помоћ и подршка породице, а такође и стална комуникација и сарадња породице и школе.

1. Карактеристике традиционалне и савремене породице

Положај детета у породици, пре промена које су се одиграле нарочито последњих четврт века, највише је био одређен економским условима, затим демографским, а били су значајни и други фактори као што су разне идеологије и религије. Однос према детету карактерисало је потискивање осећања родитељске љубави, што се објашњавало превеликим ризиком од патње коју је могао проузроковати његов губитак. Децу је требало од малена челичити породичним васпитањем у коме је њихова природна спонтаност била подређена строгим правилима.

У међувремену се положај детета у индустријским друштвима сасвим променио. Пошло се од детета као безначајног бића које опонаша своју породицу и од кога се захтева да буде што тише и мирније, да би се стигло до детета које је не прикосновено, центар пажње коме се намењују најлепша осећања и које се прихвата као аутономна личност са својим особинама и правима. Објашњавање ове "културне револуције" налази се у чињеници да је успех овог начина на који је породица повезана са друштвеном заједницом од велике важности. Наиме у сиромашном друштву породица је била основна ћелија без које се није могло опстати и у којој је дете учило да ради, да слуша и да буде издржљиво. Међутим у друштву обиља породица губи своје економске, друштвене, па чак и васпитне функције. Скоро све људске активности бивају подруштвљаване: плаћено запослење, школско образовање и социјално осигурање. У таквој много више подруштвљеној и регулисаној заједници породица је постала последње уточиште за задовољавање личних потреба. Док је у прошлости друштво започињало са породицом, данас се завршава пред њеним вратима, што значи да се породица потпуно променила. Отуда је јасно зашто се њој поклања толико пажње у изражавању позитивних осећања. У центру такве породице нашло

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

се дете чији је положај такође радикално промењен. Последње деценије карактерише економски развој, повећана производња материјалних добара, боља социјална заштита бољи стамбени услови, као и смањена стопа смртности деце. Све се то одражава и у односу према деци која, бар у том погледу, не представљају више терет. Осећања се мање потискују и према деци може да се испољи више нежности, јер је мањи ризик да ће се остати без њих. Осим промена у економским и демографским условима измењена је и колективна психологија.

Међу битним променама које су захватиле нашу савремену породицу, најзначајније су структуралне промене, а то су:

1. Нестајање великих патријахалних породица.
2. Појаве све већег броја малих двогенерацијских породица, са по једним или двоје деце.
3. Под утицајем урбанизације и индустријализације долази до дезорганизације породице. Посебно се то-манифестује у порасту броја непотпуних породица које мењају животну и радну средину.
4. Повећава се мобилност породице и вертикална социјална покретљивост, подруштвљавају се неке породичне функције и сл.

2. Значај сарадње породице и школе

Од добро организоване и педагошки јасно усмерене сарадње породице и школе зависи потпуније схватање и практично остварење основних циљева васпитања. У условима јединственог васпитно-образованог деловања породице и школе не може бити већег размимоилажења између родитеља и наставника у концепцији васпитања, принципа на којима почива васпитни рад, средстава и методског рада, ставова према ученицима и њиховог положаја у настави и васпитању, изграђивању друштвених, моралних и карактерних својстава, оспособљавању младих за самосталан рад, избору адекватне професије и друго. Готово да нема подручја кад је у питању васпитање у коме сарадња ова два значајна фактора није неопходна. "Родитељи и наставници су одговорни за: свестран и хармоничан развој младих, развој психичких способности, утврђивање степена развоја структуре личности, морално васпитање, естетско васпитање и радно васпитање младих"(Мандић, 1975: 396). Значајно је обезбедити услове у школи, породици и друштву, у којима би се свака активност развијала према својим снагама и способностима, остваривала у томе своје највеће максимуме, зависно од тога стицала би професионалну спрему, и на крају својим резултатима рада стицала своју друштвену афирмацију и свестрано се друштвено ангажовала. Посебно је значајно дати такву општу оријентацију, младим људима да нађу смисао живота у креативном друштвеном раду, да он и његови продукти буду главни критеријум за вредновање људске

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

личности. Родитељи и наставници се договарају како у ери наглог развоја науке, технике, културе и уметности, школу и породицу суштински мењати, брже модернизовати, учинити способнијим да се боље снађу у друштву наглих промена и задовоље потребе интересовања и могућности младих, као и захтеве друштвене заједнице. Они се брину да побољшају материјалне услове школе, да је повежу са средином и учине способним за савремени васпитно-образовни рад. Њихов је задатак и то да омогуће јединствено деловање свих васпитних фактора и то се у ужој и широј друштвеној средини, ван школе и породице, обезбеде повољни услови за социјализацију, хуманизацију и афирмацију личности. Родитељи и наставници се старају да дете заволи школу, школски рад, радо иде у школу, са лакоћом и осећајем задовољства удовољава својим школским обавезама, самоодговорно делују у ђачким заједницама, културно се понаша у школи и на улици, организовано се забавља и врши избор садржаја забаве који ће допринети богаћењу његове личности. Тако је, у условима присне сарадње родитеља и наставника могуће стално пратити рад и развој ученика, анлизирати узорке евентуалних тешкоћа, пружати му неопходну помоћ, указивати на пропусте и подстицати нормалне токове развоја. "Та сарадња омогућује да се увек зна шта и како ученик ради, када му је и зашто потребна помоћ и докле досежу резултати његовог рада. У оваквим условима брзо се отклањају узроци неуспеха у појединим предметима, осећају појаве предделиквентног понашања и коригују застрањивања понашања. Ту престају неки од разлога због којих су се сукобљавали родитељи и наставници, због којих су оптуживали једни друге и стварали услове пољуљаног поверења и отежане сарадње"(Мандић, 1975: 90.) Разговором и сарадњом родитељи и наставници остварују повољнију климу и за ученика, и за његову отвореност према њима. У педагогији у редакцији Др Пере Шимлеше, наводи се да је задатак сарадње родитеља и наставника међусобна помоћ и усклађивање васпитних мера које предузимају. Школа, која је стручно и педагошко тело, треба да буде иницијатор те сарадње. Њена функција треба да се састоји у упознавању родитеља са васпитним циљевима и образовним задацима школе, као и методама породичног васпитања. Сарадњу са родитељима школа треба да користи за упознавање економских, социјалних и културних прилика сарадње у којој ученик живи. Без обзира на то које организационе форме сарадње постоје између школе и породице, оне се морају међусобно помагати, али и уважавати оне васпитне функције које су специфичне за сваку од тих васпитних институција. Као што школа данас нужно преузима неке васпитне задатке који су раније припадали породици, па то породица прихвата као помоћ друштву у васпитању, тако и школа мора схватити потребу нужности и специфичности породичног васпитања. Не само школа него и сви остали васпитни фактори морају уважити чињеницу да темељи и оквир индивидуалног живота дају вредности, обичаји и начин живота прве

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

социјалне групе-породице. Стога школа рачуна на оно што је остварила и што остварује породица, као што породица прати и уважава резултате до којих долази школа и брине се да не дође до размимоилажења.Указујући на то да је сарадња породице и школе плански организован, перманентан и за образовање веома значајан чинилац. Сарадња са породицом не сме од стране учитеља бити схваћена као случај, и као кампањски рад. То мора бити промишљен, организован и плански посао, стална брига учитеља, која улази у први план његових васпитних настојања. Учитељ треба да буде уверен да се однос ученика према учењу и раду не формира само у школи, него и у породици. Главно је, дакле активирати родитеље. Све родитељске акције које иду за тим да унапреде васпитне и образовне задатке школе, су то уједно акције за ужу сарадњу породице и школе. Код ученика се тако ствара поверење у оно што стиче и у онога од кога стиче, сигурност и уверење да се бави делатношћу која доноси сигурне резултате. У новије време посебно се стиче значај сарадње родитеља и наставника у остваривању циља васпитања, јер се очекује да се сви залажу за свестран развој и оспособљавање младих за самосталну, слободну и стваралачку делатност, а то је нешто више и суптилније од оспособљавања за одређену делатност. То императивно намеће васпитно-образовној делатности породици и школи да ученик активно учествује у свом васпитању и образовању, да се оспособи за самосталан рад, самоваспитање и самообразовање, да у стварању новог налази смисао живота, у развоју својих креативних моћи и својој људскости извор среће и задовољства. Сарадња се даље остварује у реализацији принципа васпитног рада који су битан чинилац јединствености деловања у процесу васпитања и образовања и гаранција остваривања заједничких циљева. Стога родитељи и наставници настоје да прилагоде свој васпитни рад узрасту ученика, остваре индивидуализацију рада, омогуће свесност и активност ученика у васпитном процесу, систематичност и приступ раду, очигледност, повезивање теорије и праксе. Као и да стечено знање, вештине и навике буду трајне, способности продуктивне, креативни потенцијал максимално развијен и изражен у свакој друштвеној делатности младог човека. Родитељи и наставници су заинтересовани да бар до извесне мере ускладе средства, садржаје и методичке поступке, моралног, естетског и радног васпитања. Тиме ће обезбедити адекватан положај личности у васпитању, њено активније учешће у процесу стицања знања и разне способности, свеснији развој основних компоненти личности, потпунија мотивација у раду и већа сигурност младих. Уколико родитељи и наставници успеју заједничким радом и уз њихово активно учешће, да развију код младих основна животна уверења, поглед на свет, укус и одређене моралне ставове, тиме ће их најбоље оспособити да се супростављају негативном утицају који на њих врше средства масивног утицаја, кич и други продукти лошег укуса или продукти срачунати на искључиво комерцијалне ефекте.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

"Извесно је да у оваквим условима млади неће тежити да проживљавају узбуђења фиктивних ликова са филмског платна, неће их пленити површна драматика шунда и привлачити плитка естетика. Вероватно да у оваквој ситуацији оно неће постати плен стихије, робови парцијалних ужитака и погодна маса којом се може манипулисати, чија се радозналост и незрелост може експлоатисати и злоупотребљавати."(Мандић, 1975: 393). Без присне, садржајно богате и плански умерене сарадње породице и школе неможе бити говора о пуном успеху и васпитању младих, развијању свестрано образованих, стваралачких и слободних личности.

3. Могућност сарадње породице и школе

Под сарадњом породице и школе подразумевамо заједничку активност наставника и родитеља, која је усмерена према јединственом циљу, а то је: васпитање и оспособљавање за живот младе генерације. Знања родитеља о васпитању и нези детета су оскудна, несређена и конзервативна. Родитељи углавном, васпитавају своју децу онако како су они били васпитавани. Данас, када је достигнути степен образованости и културе висок, не може се замислити да родитељи васпитавају своју децу на начин како су они били васпитавани. Неопходно је приступити планском и систематском просвећивању, односно васпитању и образовању за вршење своје педагошке функције. Постоје широке могућности сарадње између породице и школе. Та сарадња може бити и информативна, када се породица обавештава о томе шта се као ново предузима у животу и раду школе, или шире о променама у систему васпитања и образовања. Сарадња се планира сваке школске године и уноси у годишњи план рада школе. Међутим, да би школа остварила успешан рад са родитељима неопходно је обезбедити следеће услове, а то су:

1. да састави реалан и прихватљив план сарадње породице и школе, који би био резултат заједничког договора;
2. да се обезбеде материјални услови за рад са родитељима (одговарајуће просторије, библиотеке за родитеље и средства за стално одржавање писаних контаката);
3. правилником о расподели личних доходака обавезно предвидети материјални стимуланс наставника за рад са родитељима;
4. да се стално пружа помоћ школи од просветно-педагошких завода, месних власти, масовних организација и стручних друштава у раду са родитељима (разговорима, предавањима, курсевима и другим формама рада);
5. да се организује сарадња родитеља на бази узајамног разумевања, поштовања и помагања;
6. да се изврши одмах на почетку школске године, распоред послова који ће са родитељима обављати директор односно управитељ школе, затим

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

које разредне старешине, а које остали наставници, као и да се одреди један наставник (најбоље би било када би то био школски педагог) који ће координирати целокупни рад са породицом;

7. да се формира заједница дома и школе, да се марљиво сачини њен план рада и креирају услови за његову доследну реализацију;

8. у договору са родитељима да се сачини програм њиховог општег, педагошког и психолошког образовања водећи рачуна о могућностима њихове реализације.

Реализацијом ових услова сарадња родитеља и школе биће у потпуности остварена.

4. Облици сарадње породице и школе

У андрагошкој литератури аутори се углавном слажу са класификацијом наставних облика у васпитању и образовању одраслих. Наставни облици који се примењују при раду и са децом и са омладином су: заједнички рад, групни рад и индивидуални рад. Задржаћемо се на опису класификације коју је дао др. П. Мандић и која се односи на облике сарадње породице и школе. По његовом мишљењу облици сарадње породице и школе могу бити:

1. Лични контакт наставника са родитељем;
2. Родитељски састанци;
3. Опште педагошко образовање и усавршавање;
4. Савјетовалишта;
5. Организација значајних акција школе;
6. Учешће родитеља у осталим видовима живота и рада школе;
7. Библиотеке за родитеље;
8. Нови облици сарадње породице и школе. Сви ови облици сарадње породице и школе су од великог значаја за бољу комуникацију између деце и родитеља.

Лични контакт наставника са родитељем. Ова врста контакта ја најбројнија. Код многих родитеља често се јавља жеља да посете разредног старешину свога детета, како би нешто више сазнали, како и на који начин њихово дете напредује у школи. Овим контактом наставник сазнаје више о породици свог ученика, и начину на који она живи и ради, што му уједно помаже да створи комплетнију слику о свом ученику. Наставник овим контактом сазнаје више о породици, али и са којим проблемима се сусрећу родитељи у васпитању свог детета, које је болести дете прележало и сл. Лични контакт може се обавити на следеће начине: *посета родитеља школи, посета родитељском дому, дописивање с родитељем.*

Родитељски састанци Сарадња школа и породице реализује се путем различитих облика, а најпознатији међу њима је родитељски састанак. По

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

својој организацији намени, структури родитељски састанци се јављају у три позната вида, а то су:

1. Школски родитељски састанци;

2. Разредни родитељски састанци;

3. Одељенски родитељски састанци.

Опште педагошко образовање и усавршавање - Поред већ поменутих облика сарадње породице и школе личног контакта и родитељских састанка, све чешће се користи облик-опште педагошко образовање и усавршавање. Овај облик јавља се у неколико познатих форми:

1. Школа за родитеље;

2. Курсева;

3. Семинара;

4. Трибина;

5. Предавања и дискусије;

Ове издвојене форме су по мишљењу П. Мандића од великог значаја за опште педагошко образовање и усавршавање родитеља.

6. *Саветовалишта;*

Значајно место у систему образовања и васпитања одраслих чланова породице имају управо саветовалишта. Она могу бити различита и то: педагошка, психолошка, медицинска, правна. Ове институције могу да раде као засебне институције, али могу да раде и у саставу неке школе. Најчешће су заступљене педагошко-психолошка саветовалишта, која се формирају у оквиру неке школе, а која имају за циљ да родитељима ученика пруже све информације које су им неопходне за што боље образовање и васпитање њихове деце. Да ли ће и која саветовалишта да се формирају у једном граду или школи, зависи пре свега од заступљености појединих струка: педагога, психолога, лекара или правника, као и материјалних могућности.

7. *Организација значајних акција школе;*

Поред до сада наведених облика сарадње породице и школе, ово је још један од облика који може да се са великим успехом користи. Разне изложбе, посете и екскурзије, приредбе које се организују у оквиру једне школе могу да допринесу да се сарадња родитеља и школе подигне на један виши ниво. На организованим изложбама ученика могу присуствовати и родитељи како би се и они укључили у неки вид оцењивања. Приредба је идеално место да већина родитеља види успех свога детета ван школске клупе, да види његов напредак у другим активностима.

8. *Учешће родитеља у осталим видовима живота и рада школе;*

Већина родитеља данас активно ради у разним органима школе било само као чланови, било као председници појединих комисија. То помаже да родитељи стекну потпунију слику о целокупном раду поједине школе. Поједини родитељи и њихово занимање, могу значајно да допринесу у организацији појединих школских часова.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

9. *Библиотеке за родитеље*;

Поред остале литературе, родитељи би требало да читају литературу која је посвећена васпитању и образовању деце. Веома је битно, да се у школама оснивају библиотеке за родитеље, које би биле снадбевене литературом из области педагогије, психологије као и књиге које би се бавиле проблемима сарадње породице и школе. Затим књиге са проблемима васпитања и образовања деце као и књиге које упућују како на најбољи могући начин могу да се реше поједини проблеми, доста ће помоћи родитељима како и на који начин треба васпитавати и образовати децу.

10. *Нови облици сарадње породице и школе*;

Поред већ наведених облика сарадње породице и школе, веома је важно да се користе и неки од нових облика сарадње са школом. У неким школама постоји одређени дан када родитељи могу да посете школу, да разговарају са учитељима и наставницима. У договору са разредним старешином свог детета родитељи могу да присуствују часовима тог дана, да наставнику помогну у држању појединих часова, да помогну у припреми неких средстава који ће бити коришћени на часу и сл. Све ово родитељу помаже да види каква атмосфера влада на самом часу, да посматра своје дете у конкретној ситуацији на часу, али да види шта треба предузети да би се сарадња са школом подигла на виши ниво. А то је главни циљ учитеља али и родитеља.

Закључак

Породица као примарна друштвена заједница родитеља и деце одавно је предмет проучавања бројних, разноврсних аутора: педагога, андрагога, психолога, филозофа, историчара, правника...За друштвени живот људи посебно је значајна породица. Она је најстарија и најтрајнија друштвена група са више функција. За целовит развој деце (младих) значајно је породично васпитање. У данашње време које карактеришу велике промене, готово у свим облицима људског живота и рада васпитна улога породице постаје све сложенија, а самим тим и значајнија.

Улога родитеља је веома значајна у васпитању и образовању детета, али такође племенита и узвишена са једне стране, сложена, деликатна, веома одговорна са друге стране. Веома је тешко бити родитељ у условима када интезивно делују, на развој младих људи, бројни фактори чије је васпитно деловање неусклађено, а често и конзервативно. Да би родитељ успешно реализовао своју васпитну функцију потребни су услови које би требало да обезбеђује друштво, а постоје и услови који су дужни да обезбеде родитељи. Тако на пример, за успешно школовање, здраву забаву и разоноду младих, здраствену и другу заштиту деце и омладине треба да обезбеди друштво. Док би родитељи обезбеђивали услове за нормални развој у кругу породице,

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

услове за несметано похађање школе, простор (кутак) за рад ученика, неопходну педагошку помоћ, подршку у савладавању тешкоћа и сл.

Лични контакти наставника и родитеља су веома важни за васпитање и образовање детета. За перманентно и успешно одржавање личних контакта потребна је искрена спремност родитеља и наставника за сарадњу.

Као што је већ речено породица се током историје мењала, а самим тим и њен однос према васпитању и образовању деце. Временом је породица све више схватала своју улогу у адекватном васпитању и образовању деце. То се нарочито испољавало у хватању корака са новим и савременим технологијама. Све то говори да успех ученика, његов развој у огромној мери зависи од сарадње школе и породице.

Литература

Андевски, М. (1996): *Породична социјализација и развој породичне свести*, Нови Сад, Педагошка стварност.

Василев, С.(1999):*Васпитање деце у породици,*Београд, Култура.

Вилотијевић, (2002):*Породична педагогије,*Београд, Учитељски факултет у Беораду и Виша васпитачка школа у Вршцу.

Golubović, Z. (1981) : *Porodica kao ljudska zajednica*, Zagreb,Naprijed.

Ђорђевић, Б. (1985): *Савремена породица и њена васпитна улога*, Београд, Просвета.

Ђорђевић, Б. (1981): *Васпитање родитеља као васпитача*, Београд, Просвета.

Зборник, бр. 24.(1992): Београд, Институт за педагошка истраживања.

Илић, М. (2010): *Породична педагогија*, Бања лука, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци и Наставнички факултет Универзитета "Џемал Биједић" у Мостару.

Јовановић, Б.(1998): *Школа и васпитање*, Јагодина, Учитељски факултет у Јагодини.

Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Круљ, Р., Качапор, С. и Кулић, Р.(2002) : *Педагогија,* Београд, Свет књиге.

Круљ, Р. и Недовић, В. (2000): *Образовање на размеђу векова*, Београд.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Мандић, П. (1975): *Сарадња породице и школе,* Сарајево,Свјетлост.

Поткоњак, Н. и Орловић, М.(1977) : *Педагогија,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Русо, Ж. (1950): *Емил или о васпитању,* Београд,Знање-предузеће за уџбенике Народне Републике Србије.

Савићевић, М.Д.(1967): *Образовање за живот у породици*, Београд,Завод за издавање уџбеника.

Станојловић, Д.Б.(1995):*Породица и васпитање деце*, Београд,Научна књига.

Šimleša, P. (1971): *Pedagogija,* Zagreb, PKZ.

Krulj Jelena Draskovic, MA
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

COOPERATION BETWEEN FAMILIES AND SCHOOLS IN THE EDUCATIONAL WORK

Summary: *Education is a very complex social phenomenon that is manifested in different ways, and is caused by a very large number of different factors. It is most closely associated with some important issues and conditions of existence and development of society and each human individual. Education is an integral part of life, and is organically intertwined with a variety of forms and modes of human activity and is present in almost all the relationships that people establish with each other. Family is differently seen by its closest members; e.g. children and parents, it is often idealized, although theoretically an ideal family model does not exist. Satisfaction of basic human needs for love, security, recognition and trust in social-cultural conditions is possible only within the family. Today, more requirements for reaffirmation of the family in terms of responsibility for the upbringing of children are set, although its role is somewhat changed. Family home remains the most important area, and parents collaborate with a number of social institutions that care about health and education of their children. These institutions do not appear as a substitute for family, but as a complement and support of the positive influences on a child.*

Key words: education, training, school, family, society.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Мр Живорад Миленовић[9]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ФАКТОРСКА АНАЛИЗА У СТАТИСТИЧКОМ ПРОГРАМУ SPSS ПРИМЕНОМ НЕОРТОГОНАЛНЕ DIRECT OBLIMIN РОТАЦИЈЕ

Аптстракт: *У раду је приказана факторска анализа која је у статистици познатија као техника намењена за смањивање броја података. Факторска анализа служи за идентификовање заједничке варијансе у скуповима варијабли и/или за идентификовање латентних димензија, односно фактора који се манифестују у низу варијабли. До сада је развијен велики број техника факторске анализе. Најчешће се примењује техника анализе главних компоненти. Она подразумева интервални ниво мерења али и нормалну дистрибуцију променљивих. Факторска анализа није појединачна већ скуп више различитих техника које имају неке заједничке особине. Технике факторске анализе разликују се према начину рада и нивоу мерења. Најчешће се деле на методе екстракције фактора који дају корелиране резидуале и на факторску анализу у ужем смислу која даје некорелиране резидуале. Да би се лакше схватила и разумела, факторска анализа је у овом раду приказана на примеру практичне примене неортогоналне (косе) Direct Oblimin ротације у статистичком програму SPSS. Њена примена подразумева оцену прикладности података за факторску анализу, издвајање фактора применом Кајзеровог, Кателовог критеријума и ротације и тумачења фактора. Резултати истраживања добијени факторском анализом: Кронбах-алфа коефицијент, Кајзер-Мејер-Оклинов (КМО) показатељ и Бартлетов тест сферичности, показују оправданост факторске анализе и адекватности узорка. А одређују и број фактора који се издвајају.*

Кључне речи: факторска анализа, Direct Oblimin ротација, неортогонална ротација, коса ротација, ортогонална ротација.

Уводно објашњење

Под факторском анализом се подразумева више различитих али сродних техника. У зависности од начина на који се спроводе, ове технике се деле у две групе. Прву чине анализе главних компонененти, а другу анализе заједничких фактора. Због велике сличности међу њима, у истраживању се често употребљавају једна уместо друге. Обе доводе до мањег броја линеарних комбинација првобитних променљивих на начин који задржава и/или објашњава главнину варијансе (променљивости) у структури корелација. Без обзира на то, резлике међу њима постоје по више основа. То зато што се у анализи главних компонената, првобитне променљиве трансформишу у мањи скуп линеарних комбинација, уз коришћење свих

[9] zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

варијанси у променљивима. Поред тога, у анализи заједничких фактора оне се процењују помоћу математичких модела, а анализира се само заједничка варијанса.

Факторска анализа се битно разликује од других статистичких техника и метода. Она није намењена за тестирање хипотеза. Њоме се не утврђује да ли се једна група статистички значајно или не разликује од друге? Заснована је на смањивању количине података. Факторском анализом се најпре анализира велики скуп променљивих, а затим се тражи начин да се ти подаци сажму помоћу мањег броја фактора. То се постиже тако што се траже групе у међукорелацијама скупа променљивих. Факторском анализом се дакле, идентификује мали скуп фактора који представља унутрашње везе у групи повезаних променљивих. Да би се то постигло, потребан је скуп корелираних непрекидних променљивих.

Могућности примене факторске анализе су бројне. Најчешће је употребљавају истраживачи који се баве развојем и вредновањем тестова и скала. Започиње се великим бројем питања и појединачних променљивих (тврдњи) скале. Потом се скала пречишћава, тако што јој се сажимају променљиве, са циљем да се добије мањи број усаглашених променљивих у подскалама. На тај начин се факторском анализом мноштво повезаних променљивих своди на мањи број тврдњи. Тиме скала постаје подесна за бројне анализе. Најчешће су вишеструка регресија или мултиваријантна анализа варијансе са више од две променљиве.

Ток факторске анализе

Главне компоненте факторске анализе су: фокусирање проблема, конструкција корелационе матрице, одређивање метода факторске анализе, одређивање броја фактора, ротација фактора, интерпретација фактора, рачунање факторских скорова и одређивање ваљаности модела. Факторска анализа се спроводи у три корака. Они су: (1) оцена прикладности података за факторску анализу, (2) издвајање фактора и (3) ротација и тумачење фактора. У оквиру другог корака (издвајање фактора) примењују се Кајзеров и Кателов критеријум, али и паралелна анализа.

Оцена прикладности података за факторску анализу. При утврђивању прикладности неког скупа за факторску анализу, потребно је дати одговоре на два основна питања: (1) величина скупа и (2) јачина везе између променљивих. Узорак истраживања треба да буде што већи. То зато што су код малих узорака коефицијенти корелације између променљивих мање поуздани и подложни су променама у зависности од узорка. Количник који се углавном препоручује је 10 опсервација за сваку променљиву. Овај однос није увек исти и мења се у зависности од приступа појединих истраживача. Ипак, најмањи однос при коме се ради факторска анализа не би

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

требао бити мањи од пет опсервција за сваку променљиву. Да би факторска анализа била оправдана, треба да буду задовољени Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) и Кајзер-Мејер-Оклинов (КМО) показатељ адекватности узорка (Kaiser, 1970). Да би се то постигло, Бартлетов тест сферичности треба да је значајан на нивоу $p<0,5$, а КМО показатељ да поприма вредности између 0 и 1, при чему се вредност 0,6 препоручује као најмањи износ који је прихватљив за добру факторску анализу.

Издвајање фактора. Врши се на основу више критеријума. Они су: (а) критеријум карактеристичне вредности (карактеристична вредност је износ варијансе у оригиналним променљивама који је повезан са одређеним фактором; по овом критеријуму задржавају се само фактори чија је вредност већа од 1); (б) критеријум процентуалног учешћа варијибалитета (кумулативно процентуално учешће варијибалитета који фактори објашњавају како треба да достигне одговорајући ниво; напомене ради, неретко се узима 70%); (в) прво искуствено правило (сви укључени фактори морају да објасне бар толико варијабилитета колико једна просечна варијабла; пропоручује се 20%, односно у просеку 5 варијабли) и (г) друго искуствено правило (када фактор долази до значајног пада у количини варијабилитета који они објашњавају).

Након тога, приступа се одређивању најмањег броја фактора. За идентификацију ових фактора користе се бројне технике. Као најчешће Julie Pallant (2007: 183) наводи: (а) анализу главних компонената, (б) анализу главних фактора, (в) факторизацију слике, (г) факторизација методом максималне веродостојности, (д) алфа факторизација, (ђ) непондерисана метода најмањих квадрата и (е) општа метода најмањих квадрата. Најчешће примењивана је техника *анализе главних компонената.* Према овој техници, потребно је одредити број фактора који најбоље представљају односе између променљивих. Циљ је да се пронађе најбоље могуће решење са најмање могућим бројем фактора. То међутим не значи да се број фактора одређује насумице. За одређивање броја фактора користе се Кајзеров критеријум, Кателов критеријум и Хорнова паралелна анализа.

Кајзеров критеријум се другачије назива критеријумом карактеристичних вредности. По овом критеријуму за даље истраживање се задржавају само фактори који имају вредности веће од 1,0. Да би се разумео Кателов или критеријум дијаграма превоја (Catell, 1966) потребно је нацртати дијаграм свих вредности. Потом задржати све факторе који се на дијаграму налазе изнад превоја дијаграма. То зато што они највише доприносе објашњавању варијансе у скупу података. Хорнова паралелна анализа (Horn, 1965) значи упоређивање износа карактеристичних вредности са вредностима добијеним на једнако великом скупу случајно генерисаних података. При том се задржавају фактори чије су вредности веће од вредности добијених на насумично генерисаним. Одређивање броја фактора

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

применом наведена три критеријума је обавеза у истраживањима. То зато што водећи светски часописи *Educational and Psychological Measurement, Journal of Personality Ssessment* и други, изричито захтевају примену поменутих критеријума од потенцијалних аутора у њиховим истраживањима.

Ротација и тумачење фактора. Факторска анализа генерише више решења за исти скуп података. Свако решење је једна ротација. То, другачије речено значи, да свака ротација има друге коефицијенте и другачију интерпретацију. У зависности од тога, постоји ортогонална и неортогонална (коса ротација). Након одређивања броја фактора, потребно је исте протумачити. Ротирани фактори могу бити ортогонални или неортогонални (коси). Ортогонална ротација даје решења која се лакше тумаче и представљају. Међутим, решења добијена ортогоналном ротацијом су мање поуздана од решења која се добијају неортогоналном (осом) ротацијом. За разлику од ортогоналних, у неортогоналним ротацијама се добијају решења која се теже тумаче и представљају,. А у њима су дозвољени и корелирани фактори.

Без обзира на приметна неслагања у тумачењу фактора при ортогоналним и неортогоналним ротацијама, у истраживачкој пракси се и код једних и код других добијају слична решења. То посебно важи у случајевима када је структура корелације између променљивих јасна. Поред поменутих користе се и друге врсте ортогоналних и неортогоналних факторских ротација. Ортогоналне су: (а) Varimax (минимизира број варијабли које имају висока оптерећења на сваком фактору), Quartimax (минимизира број фактора потребних да се интерпретира било која варијабла, истовремено редукујући број фактора на којима варијабла има висока оптерећења) и Equamax (представља комбинацију Varimax і Quartimax факторских ротација). Неортогоналне факторске ротације су: (а) Direct Oblimin (метод неортогоналне ротације који подразумева да кад је Делта једнака нули, да су фактори најкорелиранији што је истовремено негативније јер су у мањој корелацији) и (б) Promax. Од поменутих, најчешће коришћена је Varimax ортогонална ротација, а неортогонална (коса) Direct Oblimin ротација.

Факторска анализа у статистичком програму SPSS

Да би се радила факторска анализа потребно је да се испуне одређене претпоставке. Julie Pallant као најзначајније наводи величину узорка, подобност корелационе матрице за факторизацију, линеарност и нетипичне тачке међу анализираним случајевима (2009: 187). За успешност факторске анализе, пожељно је да у узорку буде минимум 150 испитаника. У том случају Кајзер-Мејер-Оклинов (КМО) коефицијент би требао имати

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

вредности које су веће или једнако 0,6 (Tabachnick & Fidell, 2007: 613). При том, број случајева по свакој променљивој не бе требало да буде мањи од пет. Подобност корелационе матрице подразумева да она има један део корелација које су веће од r<0,3. Поред тога, Бартлетов показатељ би требао да буде статистички значајан уз p<0,5, а Кајзер-Мејер-Оклинов (КМО) показатељ већи или једнако 0,6. Како је факторска анализа заснована на корелацији, претпоставља се да су све променљиве у линеарној вези. А како је факторска анализа осетљива на нетипичне тачке, потребно их је или уклонити или решифровати на мање екстремну вредност.

Поступак факторске анализе у статистичком програму SPSS подразумева обраду у шест корака. Претходи му поступак формирања базе података и уноса дефинисаних варијабли истраживања. Свака променљива се у програму SPSS дефинише именом *pm* и додаје јој се број. У истраживању чији се резултати користе у овом раду променљиве носе називе од *pm1* до *pm21*. Вредности су исте код свих променљивих. Повезане су са понуђеним могућностима с обзиром на степен учесталости за сваку променљиву (1 – слажем се, 2 – углавном се слажем, 3 – нисам сигуран-а, 4 – углавном се не слажем и 5 – не слажем се). Пре почетка факторске анализе у статистичком програму SPSS је потребно извршити проверу коректности дефинисаних варијабли и уноса података за све променљиве. Не уради ли се тако, евентуалне погрешке настале при дефинисању варијабли и уносу података, одразиће се и на резултате факторске анализе која се у том случају не може реализовати. Ток факторске анализе изводи се у шест основних корака. Због ограничености рада обимом, ток факторске анализе биће само текстуално објашњен.

1. У главном менију при врху треба отворити мени *Analyze* и у њему изабрати *Data Reduction* и притиснути команду *Factor.*

2. У отвореном менију бирају се све потребне променљиве. Оне се пребацују у поље *Variables.*

3. Након тога се бира *Descriptives.* У одељку *Statistics* треба изабрати *Intial Solution,* а у одељку *Correlation Matrix Coefficients* опције *KMO and Bartlett's test of sphericity.* Након тога се задаје команда *Continue.*

4. У овом делу се најпре бира опција *Extraction*. Затим у одељку *Method* где пише *Principal components* треба изабрати неку другу технику издвајања фактора. За то је најподеснија метода максималне веродостојности - *Maximum likelihood.* Када је то урађено, у одељку *Analize* треба потврдити поље *Correlation matrix,* а у одељку *Display* поље и *ScreeplotUnrotated factor solution.* Потом у одељку *Extract* бирати радио дугме *Eigenvalues over 1.* У случају када се задаје број фактора бира се *Number of factor* и задаје команда *Continue.*

5. Сада се долази до избора врсте факторске ротације. Бира се у зависности од карактера и врсте истраживања. Према истраживању које се

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

као пример користи у овом раду треба изабрати неортогоналну (косу) *Direct Oblimin* ротацију. Након тога задаје се команда *Continue.*

6. У отвореном менију треба изабрати *Options.* Затим у одељку *Missing Values* изабрати *Exclude cases pairwise*, а у одељку *Coefficient Display Format* изабрати *Sorted by size Suppress absolute values less than____*. Како су за тумачење резултата факторске анализе неподесне вредности за све променљиве које су мање од (0,3), на цртици иза изабране опције *Suppress absolute values less than* уписати вредност 0,3. На овај начин се ствара могућност да се резултати факторске анализе лакше тумаче. На крају се задају команде *Continue* и *OK.*

Интерпретација резултата факторске анализе

Код свих SPSS процедура добија се велики број података које је потребно протумачити. То је случај и код факторске анализе. Тумачење резултата добијених факторском анализом инструмента, спроводи се у шест делова.

Табела 1 – *КМО показатељ и Бартлетов тест сферичности (KMO and Bartlett's Test)*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,780
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	11832,214
	df	210
	Sig.	,000

Први део. Најпре је потребно утврдити адекватност узорка истраживања и оправданост факторске анализе. На то указују Кајзер-Мејер-Оклинов (КМО) показатељ и Бартлетов тест сферичности. Уколико је КМО показатељ већи или има вредност 0,6, а показатељ Бартлетовог теста сферичности је статистички значајан најмање на нивоу $p<0,5$, онда је факторска анализа оправдана. Уколико се добију другачији резултати, онда је даље тумачење резултата истраживања бесмислено.

За приказивање факторске анализе у овом раду, узет је пример истраживања спроведеног на узорку од 867 наставника основних школа на подручју Града Ниша у месецима септембар-новембар 2010. године. Проблем истраживања је стил рада наставника основне школе. За истраживање је коришћен инструмент – Скалер ставова наставника основне школе о њиховом стилу рада (Скалер – СНОШСР). У конкретном случају, према подацима приказаним у Табели 1, КМО показетељ, односно Кронбах алфа коефицијент је задовољавајући (α-0,780). То показујуе значајну

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

поузданост инструмента. Бартлетов коефицијент сферичности показује статистичку значајност на нивоу p<0,001 (p-0,000). На овај начин потврђена је адекватност узорка истраживања. Но и поред тога што су поменути показатељи задовољавајући, то још не значи да је факторска анализа била оправдана.

Да би се оправданост факторске анализе потврдила, неопходно је да се оствари увид у податке који су приказани у табели (*Correlation matrix*). Уколико у табели нема баш много коефицијената који имају вредности које су једнаке или веће од 0,3, онда се препоручује да се са даљим тумачењем не наставља иако је и то допуштено (под условом да су КМО и показатељ Бартлетовог коефицијента сферичности били задовољавајући). Због своје величине и неприкладности, *Correlation matrix* (садржи укупно 21 фактор и три суб скале), неће бити приказана. А њени резултати су: од укупно 441 коефицијента, 368 имају вредности које су једнаке или веће од 0,3).

Табела 2 – *Total Variance Explained*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,650	36,429	36,429	7,650	36,429	36,429
2	2,114	10,065	46,494	2,114	10,065	46,494
3	1,624	7,733	54,227	1,624	7,733	54,227
4	1,447	6,892	61,119	1,447	6,892	61,119
5	1,252	5,964	67,083	1,252	5,964	67,083
6	,940	4,477	71,560			
7	,878	4,183	75,743			
8	,799	3,804	79,547			
9	,754	3,591	83,138			
10	,625	2,974	86,112			
11	,542	2,583	88,695			
12	,476	2,269	90,964			
13	,379	1,805	92,769			
14	,319	1,520	94,289			
15	,292	1,391	95,680			
16	,251	1,193	96,873			
17	,203	,967	97,841			
18	,145	,690	98,531			
19	,126	,598	99,129			
20	,104	,495	99,623			
21	,079	,377	100,000			

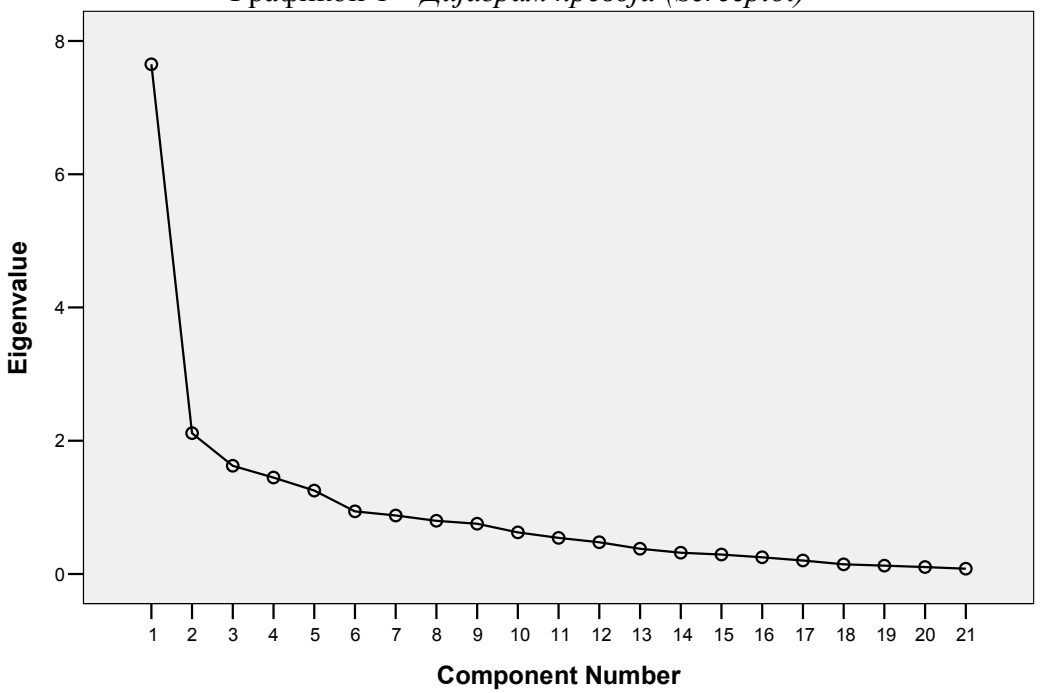
Extraction Method: Principal Component Analysis.

a When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Други део. У овом делу се издвајају фактори истраживања. По Кајзеровом критеријуму, треба издвојити само факторе чије су вредности једнако 1 или веће. Резултати о броју фактора који задовољавају поменути критеријум, могу се видети у табели *Total Variance Explaind* (Табела 2). Садржи задате вредности за све факторе. У истој табели се може видети и који део укупне варијансе представљају издвојени фактори. Према подацима приказаним у Табели 2 се види, да се за конкретно истраживање могу издвојити првих пет компоненти које имају карактеристичне вредности изнад 1 (7,650, 2,114, 1,624, 1,447 и 1,252). Према подацима приказаних у колони *Cumulative %*) ових пет компоненти објашњавају укупно 67,083% укупне варијансе.

Графикон 1 – *Дијаграм превоја (Screeplot)*



Трећи део. У истраживањима у којима се примењује факторска анализа, често се дешава да велики број компонената задовољава Кајзеров критеријум. Зато је неопходно да се прегледа дијаграм превоја (*Screeplot*). На њему је потребно да се пронађе тачка превоја. Када се она пронађе, задржавају се само компоненте које се налазе изнад превојне тачке. У примеру истраживања који је узет за приказивање у овом раду, сасвим је јасан лом дијаграма. Он се најасније види на другој тачки, затим на трећој, а најмање на шестој тачки. На основу овог дијаграма, требало би да се издвоји један фактор који објашњава много већи део варијансе од осталих (према подацима из табеле 2, 36,42% укупне варијансе). Но без обзира на то, у зависности од карактера истраживања, значајну пажњу требало би посветити

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

осталим факторима изнад шесте и испод прве тачке дијаграма. Међутим при тумачењу резултата истраживања, ако се у обзир узимају и ова четири фактора, треба се обазриво поступити јер је њихова употреба препуштена личном суду и уверењу истраживача а не било каквим чврстим и строгим статистичким правилима, као што је то случај са факторима издвојеним у овом истраживању. Коначан број фактора зависиће од осталих анализа које ће бити приказане у овом раду.

Табела 3 – *Карактеристичне вредности добијене у СНОШСР и вредности прага добијених паралелном анализом*

Ред. бр. компоненте	Стварна карактеристична вредност из *PCA*	Вредности добијене паралелном анализом	Одлука
1.	7,650	1,3975	прихватити
2.	2,114	1,2321	прихватити
3.	1,624	1,1564	прихватити
4.	1,447	1,1239	прихватити
5.	1,252	1,0569	прихватити

Четврти део. Четврти део тумачења резултата истраживања јесте паралелна анализа. За објашњење паралелне анализе користе се подаци из табеле (*Total Variance Explained*). Поред тога, треба прибавити и друге податке који се не могу добити у статистичком програму SPSS, већ у програму који је написао Marley Watkins (2000). Програм је доступан на *Web* локацији књиге *SPSS Survival Manual*. Односно на хипервези *Aditional Material* и компоненти компримоване датотеке *parallel analysis.zip.* Из поменутог програма бира се датотека *MonteCarloPA.exe.* Када се покрене програм *Monte Carlo PCA for Parallel Analysis* потребно је укуцати три захтевана податка: (1) број променљивих које се анализирају (у конкретном случају 21), (2) број субјеката у узорку (у конкретном истраживању 867) и (3) и број реплика (увек се задаје 100). Потом је потребно изабрати опцију *Calculate.* Програм ће генерисати 100 скупова случајних бројева. Они су исте величине као и датотека са стварним подацима (у конкретном примеру 21 променљивих x 867 случајева). Када се задају тражени подаци, програм ће након извршене обраде приказати табелу са израчунатим средњим вредностима карактеристих вредности свих 100 узорака случајних бројева. Паралелна анализа се врши тако што се подаци добијени у програму SPSS, у конкретном примеру од прве до двадесетпрве карактеристичне вредности које су приказане у табели *Total Variance Explained*, упоређују са подацима од прве до двадесетпрве карактеристичне вредности добијене у програму *Monte Carlo PCA for Parallel Analysis*. Резултати добијени паралелном

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

анализом уносе се у табелу паралелне анализе при чему се за свако поређење осим резултата поређења (*Random Eigenvalue*) рачуна и стандардна девијација. У конкретном случају, резултати истраживања су потврдили резултате добијене SPSS анализом о издвајању пет фактора за даље истраживање.

Табела 4 – *Component Matrix*

	Component				
	1	2	3	4	5
pn10	,879				
pn5	,867				
pn15	,848				
pn9	,804				
pn20	,795				
pn1	-,792				
pn21					
pn14					
pn6					
pn11					
pn16					
pn19					
pn4					
pn13					
pn7					
pn8					
pn18					
pn3					
pn17					
pn2					
pn12					

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 5 components extracted.

Пети део. У Табели 4 приказане су неротиране факторске тежине сваке од променљиве за четири компоненте фактора. Како се подразумевано употребљава Кајзеров критеријум, задржавају се компоненте чије су карактеристичне вредности једнако 1 или више. На примеру конкретног истраживања посматрају се се само првих пет издвојених фактора и шести фактор на коме се на дијаграму прелома налази превојна тачка. Подаци показују да све променљиве (осим шесте која је узета као разграничење

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

првих пет) имају вредности изнад 0,3 (у конкретном примеру изнад 0,7 - 0,879, 0,867, 0,848, 0,804 и 0,795). Овај резултат показује да већина променљивих има велику факторску тежину. То указује да би тренутно решење са пет фактора било најпримеренije.

Табела 5 – *Paterrn Matrix*

	1	2	3	4	5
	Component				
pn5	,906				
pn6	,837				
pn9	,829				
pn14	,775				
pn15	,759				
pn10	,758				
pn21					
pn1					
pn20					
pn11					
pn19					
pn13		,843			
pn16					
pn17			,751		
pn3			,709		
pn4					
pn18					
pn2					
pn12					
pn7					
pn8					

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 24 iterations.

Шести део. Да би се донела коначна одлука о броју фактора, потребно је да се погледа решење са пет ротираних фактора (Табела 5). Полазећи од резултата конкретног истраживања, приказане су факторске тежине које су веће од 0,3. Променљива 1 има шест, променљиве 2 једну и пронемљива 3 две, факторске тежине које су веће од 0,3. Према истим

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

подацима, компонента 4 и 5 немају ни по једну факторску тежину која је већа од 0,3. Идеалан резултат за свако истраживање, што је у пракси реткост, је да свака променљива има по три факторске тежине које су веће од 0,3. Полазећи од таквог схватања, решење у конкретном примеру није оптимално. Међутим, оно коначно потврђује опредељење да се задржи само по један фактор за сваку суб скалу (ауторитарни, демократски и Laisez faire стил рада наставника). У конкретном примеру, то су променљиве: 5 (ауторитарни стил), 13 (демократски стил) и 17 (и Laisez faire стил).

Тумачење резултата факторске анализе

При тумачењу резултата истраживања добијених факторском анализом прво се објашњава процентуални удео варијансе који је објашњен двофакторским решењем (Табела 2). Подаци показују да двофакторско решење објашњава 67,083% варијансе, док четворофакторско објашњава више од 40%.

Табела 6 – *Component Correlation Matrix*

Component	1	2	3
1	1,000	,166	-,282
2	,166	1,000	-,127
3	-,282	-,127	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Подаци приказани у Табели 6 односе се на јачину корелације између три издвојена фактора У конкретном истраживању, корелација између првог (ауторитарни стил) и другог (демократски стил) фактора је 0,166, између првог (ауторитарни стил) и трећег (Laisez faire стил) фактора је -0,282 и између другог (демократски стил) и трећег (Laisez faire стил) фактора је -0,127). Према приказаним подацима се види да су вредности јачине корелације веома ниске. То упућује на оправданост претпоставке да поменуте компоненте нису међусобно зависне. Овакав резултат са једне стране намеће потребу примене Варимакс ротације са пет итерација. Са друге, оправдава примену овде приказане Облимин ротације. То зато што Варимакс и Облимин ротација дају сличне резултате. Међутим, у случајевима када је тежина корелације већа од 0,3, онда се искључиво примењује Облимин ротација.

У Табели 5 приказани су подаци факторске тежине свих променљивих. У конкретном случају са 21 променљивом и три суб скале, потребно је изабрати по један фактор са највећом факторском тежином и дати му прикладно име. А то су променљиве: 5 (ауторитарни стил), 13

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

(демократски стил и 17 (Laisez faire стил). Увидом у називе променљивих, уочљиво је да су поменуте променљиве препознатљиве за стил рада наставника основне школе који представљају. За ауторитарни стил рада наставника то је променљива: *У предавању ученици не смеју прекидати наставника;* за демократски: *Наставнику је важно да су ученици у разреду мотивисани за рад* и за Laisez faire стил: *Наставнику је важније од контроле то да се ученици у разреду увек добро осећају*.

Табела 7 – *Comunalities*

	Initial	Extraction
pn1	1,000	,779
pn2	1,000	,611
pn3	1,000	,682
pn4	1,000	,672
pn5	1,000	,826
pn6	1,000	,693
pn7	1,000	,697
pn8	1,000	,565
pn9	1,000	,762
pn10	1,000	,783
pn11	1,000	,715
pn12	1,000	,463
pn13	1,000	,719
pn14	1,000	,720
pn15	1,000	,750
pn16	1,000	,669
pn17	1,000	,683
pn18	1,000	,587
pn19	1,000	,449
pn20	1,000	,688
pn21	1,000	,573

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Подаци приказани у Табели 7 показују вредности дела варијансе за сваку променљиву. Уочљиво је да су вредности свих променљивих веће од 0,3. То показује да се све променљиве уклапају у суб скале инструмента и показују његову високу поузданост. У случајевима да су добијене вредности неких променљивих мање од 0,3, било би потребно пречистити инструмент и извршити његову корекцију. Односно променљиве са ниским вредностима заменити новим променљивим. То са собом повлачи и поновно истраживање. Битно је да се вредности заједничког варијабилитета знатно мењају у зависности од броја задржаних фактора. Зато се они и боље интерпретирају

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

након одређивања (на основу дијаграма превоја и паралелне анализе) броја фактора који ће бити задржани.

У конкретном истраживању добијен је одличан резултат. То зато што је са једне стране свака променљива само по једној променљивој дала велику факторску тежину. Са друге, свакој променљивој су бројне променљиве дале велике факторске тежине. Овакво тумачење резултата засновано је тумачењу бројних аутора (Tabachnick & Fidell, 2007: 647; Pett, Lackey & Sullivan, 2003). Слични резултати се не добијају увек. Променљиве често имају умерено велике факторске тежине разних променљивих. Неким компоненатама факторске тежине дају само једна или две променљиве. У оваквим ситуацијама потребно је ротирати неки други број компонената (на пример једну више или мање) да би се евентуално добило боље решење. Ако се ни у поновљеном случају не добију задовољавајући резултати, онда је боље инструмент пречистити и поновити факторску анализу.

При тумачењу резултата факторске анализе потребно је навести матрицу свих факторских тежина а не само оних чија је вредност једнака или већа од 0,3. То се постиже тако што се изабере опција *Options* и у одељку *Coefficient Display Format* уклони чек из другог поља *Suppress absolute values less than, 3.* На тај начин ће се добити факторска матрица са свим вредностима факторске тежине. При том ће бити болдоване главне факторске тежине. Тумачење резултата истраживања, коришћењем података истраживања приказаног у овом раду, могло би се приказати на следећи начин:

„У овом теоријско-емпиријском истраживању, 21 променљива о стилу рада наставника основне школе (Скалер – СНОШСР) била је подвргнута анализи главних компоненти (СНОШСР) у статистичком програму SPSS 13.0. Пре спровођења СНОШСР, била је оцењена прикладност података за факторску анализу. Прегледом корелационе матрице од укупно 441 откривено је 368 коефицијената вредности 0,3 или више. Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог (КМО) показатеља био је 0,780, што премашује препоручену вредност 0,6 (Kaiser, 1970) и Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) који је достигао статистичку значајност на нивоу p<0,001 (p-0,000). То указује на факторабилност корелационе матрице, односно на адекватност узорка и да је факторска анализа била оправдана.

Анализа главних компонената открила је присуство пет компонената са карактеристичним вредностима већим од 1 (7,650, 2,114, 1,624, 1,447 и 1,252) које кумулативно посматрано објашњавају 36,429%, 46,494%, 54,227%, 61,119% и 67,083% укупне варијансе. Прегледом дијаграма превоја утврђено је постојање јасне тачке лока иза прве компоненте, али и иза треће и шесте. На основу Кателовог критеријума (1966) одлучено је да се за даље истраживање задржи пет променљивих. Да

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

је то било оправдано, показали су и резултати паралелне анализе по којима код само пет променљивих карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (21 променљива x 867 испитаника).

То двокомпонентно решење објаснило је укупно 67,083% варијансе. Допринос прве променљиве је 36,429%, друге 10,065%, треће 7,733%,, четврте 6,892% и пете 5,964%. Да би се лакше протумачило ових пет компоненти спроведена је Облимин ротација. Утврђено је да са једне стране све променљиве имају ниске корелационе коефицијенте. Корелација између првог (ауторитарни стил) и другог (демократски стил) фактора је 0,166, између првог (ауторитарни стил) и трећег (Laisez faire стил) фактора је -0,282 и између другог (демократски стил) и трећег (Laisez faire стил) фактора је -0,127). Са друге, све променљиве имају много великих факторских тежина. Истовремено све променљиве дају знатне тежине само по једној променљивој за сваку суб скалу (ауторитарни, демократски и Laisez faire стил). Резултати овог истраживања су потврдили резултате неких ранијих истраживања (Lavrnja i Mušanović, 1993; Stol i Fink, 2000; Rijavec, 2001; Богојевић, 2002; Гордон, 2003; 2005; Covlej, 2006). Делимично се разликују од резултата истраживања до којих су дошле Ivana Vlahek i Lana Jurčec (2009: 601-612). Оне су истраживањем такође издвојиле три фактора за три стила рада наставника у основној школи, али су утврдиле факторско оптерећење веће од 0,40 (у овом истраживању факторско оптерећење је веће од 0,70) (Isto: 606-607), чиме нису задовољиле КМО показатељ. Према истом истраживању, доминантни стил рада наставника које су обухватиле истраживањем је демократски, затим Laissez-faire и на крају ауторитарни стил (у овом истраживању доминантни стил рада наставника предметне наставе је ауторитарни, док је доминантни стил рада наставника разредне наставе демократски и делимично Laissez-faire стил)".

Закључак

У раду је била приказана факторска анализа применом неортогоналне Direct Oblimin ротације. За разлику од осталих статистичких техника, факторска анализа није намењена за тестирање хипотеза. Њоме се не утврђује ни да ли се једна група статистички значајно или не разликује од друге, већ је заснована на смањивању количине података. Зато се и сматра најспецифичнијом статистичком техником. Рад је намењен свима који се продубљеније баве емпиријским истраживањима. Посебно факторском анализом. У досадашњим радовима је била присутна велика неусаглашеност са применом ове статистичке технике. То се првенствено односило на тумачење резултата истраживања. Нарочито у схватању Кајзер-Мејер-

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Оклиновог (КМО) Кронбах-алфа коефицијента. У схватањима педагога, доња граница овог показатеља је 0,7. Психолози иду много више. По њиховом мишљењу, доња граница КМО показатеља је 0,8, па и 0,9. Овакав приступ је додатно усложњавао ову ионако сложену статистичку технику. Зато је и њена верификација у истраживањима млађих и често недовољно искусних и стручно оспособљених аутора који би се руководили наведеним параметрима, углавном била отежана и/или неостварива. Поред теоријског разматрања о факторској анализи, приказан је и практични начин спровођења факторске анализе у статистичком програму SPSS. А дат је и пример интерпретације, дискусије и анализе резултата истраживања добијених факторском анализом. Пример дискусије резултата факторске анализе, приказан је према резултатима добијеним у конкретном истраживању, а заснован на начелима и усвојеним вредносним параметрима који се примењују у факторској анализи.

Литература

Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. Journal of the Royal Statistical Society, No. 16 (p. 296-298).

Богојевић, С. (2002). Стилови васпитања. Бањалука: Графид.

Vlahek, I. i Jurčec, L. (2009). Učiteljevi stilovi vođenja. Ur. D. Bouillet i M. Matijević (2009). Zbornik radova „Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja“ sa 3. međunarodne naučne konferencije održane 12-14.11.2009. godine u Zadru, (str. 601-612). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Гордон. Т. (2003). Како бити успешан наставник. Београд: Креативни центар.

Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. Psychometrica, No. 35 (p. 401-415).

Lavrnja, I. i Mušanović, M. (1993). Uspešno rukovođenje. Zagreb: Znamen.

Pallant, J. (2007). SPSS Survival Manual. New York: Allen & Unwin.

Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). Making sense of factor analisys: the use of factor analisys for instrument development in health care research. Thousand Oake: Sage.

Rijavec, M. (2001). Teorija rukovođenja – Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu. Velika Gorica: Persona.

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

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson Education.

Horn. J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. Psichometrica, No. 30 (p. 179-185).

Catell, R.B. (1966). The scree test for number of factors. Multivariate Behavioral Research, No. 1 (p. 245-276).

Cowley, S. (2006). Tajne uspešnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje. Zagreb: Školska knjiga.

Watkins, M.W. (2000). Monte Carlo PCA for paralell analysis (computer softver). State College, PA: Ed & Psych Associates.

Zivorad Milenovic, MA
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

FACTOR ANALYSIS IN THE STATISTICAL PROGRAM SPSSAPPLYING NONE-ORTHOGONAL DIRECT OBLIMIN ROTATION

Summary: *This paper presents a factor analysis, which is known in statistics as a technique designed to reduce the number of data. Factor analysis is used to identify the common variance in sets of variables and / or to identify the latent dimensions or factors that are manifested in number of variables. A number of techniques of factor analysis have been developed. Most commonly applied is a technique of principal components analysis. It includes an interval level of measurement and normal distribution of variables. Factor analysis is not individual but a set of several different techniques that have some common features. The techniques of factor analysis differ according to the mode and level of measurement. They are mostly divided into methods of extracting the factors which give correlated residuals and the factor analysis in the narrow sense which gives uncorrelated residuals. To make it easier to realize and understand, factor analysis is shown in this paper through an example of practical application of none-orthogonal Direct Oblimin rotation in the statistical program SPSS. Its application involves assessing the suitability of data for factor analysis, the separation of the factor using Kaiser, Catell criteria and rotation, and interpretation of factors. The research results obtained by factor analysis such as follows: Cronbach alpha coefficient, the Kaiser-Meyer-Oklinov (KMO) indicator and Bartlet test of sphere, shows the justify the factor analysis and adequacy of the sample. They also define a number of factors that stand out.*

Key words: factor analysis, Direct Oblimin rotation, none-orthogonal rotation, rotation curve, orthogonal rotation.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ДРУГИ ДЕО

ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Проф. др Бранко С. Ристић[10]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПОЕТСКИ СМИСАО ЦРНОГ И БЕЛОГ У КЊИЗИ ПОЕЗИЈЕ „ПЕСМЕ“ ИЗ 1901. ГОДИНЕ ПЕЈЕ К. ЈАВОРОВА

Апстракт: *Познато је да је реч која је узета из контекста може да постоји само са својим властитим значењем, док у конкретном контексту она може да има и друга различитија значења. За ранија књижевна остварења Јаворова управо је карактеристична таква употреба лексике, која се конкретно повезује са директним лексичким значењем речи и у контексту се не актуелизује, реч је заправо дата као аутоматизовано лексичко средство. Касније када ствара своју лирику, испуњену провиђењима - симболима, физички доживљаји постају грађа сложенијих тешко докучивих осећаја...(1; 180) Основно у тврдњи аутора је да у почетку у поезији Јаворова осећаји играју самосталнију улогу зато што су одраз једне мање или више објективније стварности. У будућности они постају у целини зависни зато што имају једини циљ да открију некакво осећање или стање лирског јунака. Када говоримо о стварању представе о било каквој боји, онда је она повезана са чулним доживљајем читаоца, то јест прима се као физички осећај. Повезујући елементи у ствари представљају једно непрестано преливање између животне средине и личних доживљаја лирског субјекта, када се он буди из дубоке занесености своје болести. Управо ти моменти су интересантни са гледишта употребе црног и белог. Употреба црних и белих тонова у поезији Јаворова може се разматрати још у његовој првој књизи. При томе они су у великој мери у зависности од лирског доживљаја јунака, који лута између стварних проблема свога времена и својих личних страдања и противуречности.*

Кључне речи: поезија, лирски субјект, фолклор, песма, строфа, мотив, семантичко поље, боја, синонимско значење.

Из прилога на крају рада може се видети да су у употреби мање речи, повезане са представом о црном и белом у збирци ("Песме"). Међутим разлика није велика. Познато је да реч која је узета из контекста може да постоји само са својим властитим лексичким значењем, док у конкретном контексту она може да има и друга различитија значења. За ранија књижевна остварења Јаворова управо је карактеристична таква употреба лексике, која

[10] braris9@gmail.com

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

се конкретно повезује са директним лексичким значењем речи и у контексту се не актуелизује, реч је заправо дата као аутоматизовано лексичко средство. Разлог за то, макар и посредно, истиче П. Данчев је: "у почетном периоду када Јаворов понире претежно у свету који га окружује - бриге сељака, невоље народа - физички доживљаји служе претежно за рељефну слику фолклорних и природних догађаја... Касније када ствара своју лирику, испуњену провиђењима - симболима, физички доживљаји постају грађа сложенијих тешко докучивих осећаја...(1; 180) Основно у тврдњи аутора је да у почетку у поезији Јаворова осећаји играју самосталнију улогу зато што су одраз једне мање или више објективније стварности. Касније они постају у целини зависни зато што имају једини циљ да открију некакво осећање или стање лирског јунака. Зато треба истаћи да је у горњим редовима реч о осећајима. Када говоримо о стварању представе о било каквој боји, онда је она повезана са чулним доживљајем читаоца, то јест прима се као физички осећај.

Када говори о непосредној вези са светом, П. Данчев има у виду управо прве песме Јаворова. У њима је лексика у вези са црном и белом бојом обично лишена стилске функције и употребљава се у врло уобичајеном контексту. При томе треба истаћи да је реч не о свим књижевним остварењима, већ претежно о онима која садрже јасно изражене социјалне или народне мотиве. Управо та књижевна остварења садрже или релативно мање речи које су повезане са црном и белом бојом од оних радова с личним мотивима у збирци ("Песме") (Прилог 1.).

Да узмемо на пример песму ("Ускрс"). Лексику која је повезана са представом о боји налазимо у 1., 2. и 4. строфи. Ето у каквом су контексту употребљаване речи које нас занимају:

(Један - и још један ударац у ноћној ћутњи...
У сазвучју одјекују црквена звона
и узвишена вест се шири; понавља је снажно
пробуђено ехо у отужним планинама
и снажно је носи ка бескрајним висинама.
Тамна се ноћ буди - свечаност је обузима...)

Из ове се строфе види да су речи, повезане са представом о црном и белом употребљене у обичајеном контексту. Изузетак је само "ноћ тамна", зато што у овом случају имамо "удвостручавање" предзнаке црног и белог, о чему је реч у првом делу. Опште узев, слика коју песник дочарава врло је блиска са представом о ускршњој вечери.

У другој је строфи употребљен придев "црн" и то као епитет заједно са речју рад. У односу на праксу употребе речи, реч **црн** је актуелизована зато што се у свакодневном животу она сусреће обично уз речи као што су на пример штоф, кошуља и др. Међутим с друге стране управо у периоду после ослобађања од Турака реч **рад** почиње да се повезује са речју **црн**, што

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

представља тежак положај бугарског народа, нарочито сељака, зато што му не припадају плодови његовог рада. Из књижевности синтагма црн рад прелази и у свакодневну употребу и у том смислу данас у нашим представама она је аутоматизована.

Слична је ситуација и у последњој строфи те песме.

И у песми ("Једном песимисти") имамо сличну ситуацију као у песми ("Ускрс"). Речи које су у вези са црним и белим налазимо у синтагмама "црна ноћ" и "мркла тмина". Оне представљају сасвим конкретне алузије на непосредну стварност. Неопходно је да у њу уђе "луч победоносни" да би се ствари промениле. Али и ту као у горњем случају примећујемо оно карактеристично "удвостручавање предзнака" и у цитираним синтагмамама. У традиционалним представама ноћ је у принципу црна, тако да епитет само наглашава предзнак (и према Жирмунској је заиста епитет). Сличне синтагме касније у "Непроспаваним ноћима" и "Прозирањима" почињу да извршавају различитију стилску функцију.

У песми ("Прогнаници") употреба речи, повезаних са црним и белим такође је традиционална. Оне су дате у природним сликама, које представљају само "фон"; где се износе осећања прогнаника. У тој песми је интересантно кретање према мраку које је дато паралелно са удаљавањем од родног краја.

У традиционалном контексту су употребљене речи које нас занимају и у песмама са народним мотивима. Из приложених табела се види да је реч о књижевном остварењу које је најмање прожето лексиком која води ка представи о црном и белом. У песми ("Павлета делија и Павлетица млада") на пример има само две речи, које су у вези са бојом, при чему су оне употребљене у контексту у којем се не актуелизују:

(Бела висибаба - теби на лицу ,
и снага топола - само сама у пољу.)

У овом случају бело повезано је са ликом жене што је врло карактеристично за народне песме.

У другом случају појам **ноћ** је повезан не толико са појмом боја колико са појмом о времену, тј. не врши стилску функцију у песми:

(Прва ноћ, Аглика! прва и после славе...)

Сличну употребу појмова **дан** и **ноћ** налазимо и у песми ("Луди - млади"):

(Она ме воли, а за њом
ја лудујем дању - ноћу
Смрачи се - прође, чекам трен,
чак и господ да задрема,
запашем о појасу каму,
и према Росиних у тами...)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Форма израза **дању - ноћу** потпуно је у стилу почетка народног песништва. Он изражава више трајање осећања него ли што побуђује представу о боји. Слична је ситуација и са речима **смрачује** се и **тама**. Оне се неоспорно повезују са представом о црном, али њихова је функција да карактеришу време сусрета двоје младих. То је уобичајено како за фолклор, тако и за фолклорну прозу тога времена.

У песми ("Пастирска туга") употреба лексике у вези са бојама донекле се ослобађа традиционалног и приближава начину на који се употребљава у каснијим радовима Јаворова. Радња се у песми развија на два плана. Први је повезан са пастирским сном и карактерише семантичком осом *синоћ - сам сањао,* при чему имамо повезивање мотива о тмини и о сну. Преплитање оба мотива је изражено и на фонетском плану - сродност између речи (САН). Други план, онај на који се односи на стварност, изграђен је у целини помоћу лексике која је повезана са представом о светлости и тами:

(Касне ноћи, а у вашем
дому горела је свећа;
твоја радост, моја туга -
ко вам је био гост?!)

У овом случају речи **ноћи** и **свећа** имају стилску функцију, зато што њихова противопостављења помоћу везника **А** води до стварања необичне ситуације, до узбудљивих доживљаја.

Од наведених примера постаје јасно да је употреба речи, повезаних са представом о црном и белом у збирци ("Песме") истичу да су у тој збирци Јаворова потенцијално зацртана два пута његовог развитка - продубљивање његове заокупљености народног страдања или затварање у личним преживљавањима, у субјективном свету лирског јунака. О присуству друге црте у првој збирци Јаворова сведоче неколико песама, које се у великој мери удаљавају од социјалног плана и дочаравају доживљаје Јаворовог лирског субјекта. Управо у тим песмама лексика која је у вези са црним и белим , престаје да буде у традиционалном контексту и поприма стилску функцију која ће остати карактеристична за песме Јаворова из збирке ("Непроспаване ноћи" и "Прозирања").

Карактеристична по променама у функцији речи, повезаних са бојом је песма ("Сан") из збирке ("Песме"), која је касније прерађена ушла у збирку („Испод сенки облака"). Обе редакције песме се разликују у значајној мери по начину употребе црног и белог.

Као врло често код Јаворова тако и овде све се одвија на плану ноћи. Она је дата још у првом стиху са својим властитим значењем и то као трећа реч по значају у песми. (Прва и друга - сањао сам те, уводе у стање лика). У њеној употреби нема ничег нетрадиционалног већ напротив сачуване су чисто логичке везе између појмова **сан** и **ноћ**. Али с друге стране ту имамо

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

карактеристично за Јаворова "сакупљање" мотива (2; 18) о сну и ноћи што се среће и у неколико других песама песника.

У другој редакцији песме најинтересантнија је појава два лика која су у целини изграђена помоћу представе о светлости и тами. На првом месту то су **осветљене таме**, карактеристична за песника синтагма између мрака и светлости. Њихов се лик појављује и у првој редакцији песме, али је дат на различит, некарактеристичан начин. Ево како је дат лик у обе редакције:

1. редакција

(- ... Да мили мој, јено уз друго приљубљени,
нећемо бледило пред никаквих зала;
љубављу, кажи, какве ли тмине
не могу бити најјаче осветљење?...)

2. редакција

(Таме су биле јако осветљене:
очи твоје - у мом замагљеном погледу -
гореле су, ка будућности устремљене...)

У првој редакцији лик осветљених тама је дат преко лика вољене, тј. помоћу човека, док је у другој редакцији он објективно присутан, у извесној мери постоји изван и независно од сазнања ликова. При томе има и конкретизације - таме су осветљене од ужарених женских очију. Одавде јасно произилази да се речи, повезане са мраком и светлошћу - таме, осветљене, гореле су, које смо размотрили у контексту песме, тесно преплићу посебно. Унутрашња светлост, коју зрачи жена, односно љубав, преноси се на окружење (стварност) чија је основна карактеристика тама.

Треба истаћи да је у првој и другој строфи песме где је водећи лик, лик осветљених тама, радња дата у прошлом времену.

У другом делу песме (3. и 4. строфи) прелази се из прошлог ка садашњем времену. Наступило је изненадно буђење. Ту је основни лик потпуног мрака. Међутим он се појављује тек у другој редакцији песме:

1. редакција

(Пробудих се и у грчу
заплаках и плакао сам до зоре
ради твог удела - и мог буђења.)

2. редакција

(Пробудих се и у тмини
заплаках - и роних сузе до зоре
о твом крају и судбини ми несретној.)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Очигледно је да је у другој редакцији много јасније изражена мисао да је одласком љубави нестао и светли почетак. Остало је оно, што је увек окруживало лирског субјекта - вечити потпуни мрак.

Карактеристично за употребу речи које дају представу о боји је песма ("Жеља"). Ту је лексика искоришћена за конкретизацију лирског субјекта, као и за дочаравање природне слике.

Између прве и друге строфе је остварено видно поређење: лични доживљаји - природа:

(Глава отежала
у грудима ни капи снаге;
магла у души уморној,
као у завладалој ноћи.
А месечина замишљено греје,
море дрема, ветрић пири,
сањиви талас се ваља
и чамац крај обале љуља.)

Прва строфа даје стање лирског субјекта. При томе речи које су повезане са бојом - **магла** и **ноћ**, повезане су са појмом који представља личност човека - душу. Дакле те речи допуњују, доизграђују лик. Треба да се истакне да су ту употребљене речи из 1. и 2. семантичког поља, које се не поклапају са својим утисцима. **Магла** се повезује са нејасношћом, неоријентисаношћу, умором, али не и са безизлазношћу. Она је израз својеврсног спокојства. То је наглашено не само лексиком, већ и помоћу синтаксичке конструкције. Прва строфа је такорећи без глаголских форми са изузетком једне - **отежала**. Добија се утисак о статичности и непокретности.

У другој се строфи ствари мењају. Она представља природну слику која је у целини светла. Та представа о светлости дата је помоћу синтагме **обасјавајући месец** што свему придаје сребрнаст одсјај. По утиску боје природна је слика супростављена првој строфи на основу предзнака светло - тамно. Али у односу на утисак расположења оне су јединствене. То се јединство постиже помоћу прилога **замишљено** које поставља **месец** у једном неуобичајеном контексту, дајући му људску особину.

Трећа и четврта строфа презентују снове лирског јунака. При томе четврта строфа је у хармонији са другом, то јест стварно стање природе се приближава маштањима лирског јунака. Светлост која долази са замишљеног и тужног месеца и поред тога што не доноси радост, доноси бар спокојство и удаљавање од нејасне ствараности.

Са пуно лексике, повезане са представом о црном и белом су песме из ("Јесењих мотива"). Нарочито карактеристични у том погледу су други и четврти одломак. Други одломак садржи скоро једну трећину речи које се односе на боју.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Ево и другог одломка песме који садржи многе карактеристичне моменте:

(Дању утваре магловите,
ноћу тамне тмине,
облаци тмасти вуку се
у поднебесним висинама.
Дух потмулог мртвила
у природи је занемео
а у грудима срце тужно
као мртво - залеђено...)

Прва строфа одломка представља пуну, редуковану и стилизовану слику јесени. Кажемо својеврсну зато што она нема ничег заједничког с тим што обично замишљамо под појмом јесени, овде је заправо реч о декомпоновању природне слике. У њој нема изражајних боја, она је посматрана из једног различитог, карактеристичног за Јаворова песничког угла. Представа о тами је дата у првом и другом стиху. У првом имамо контраст: **дању** са **магловитим привиђењима**. При томе првобитно поимање мрака у једном тренутку прелази у представу о туробности, односно потиштености. Други стих, који се састоји од три речи - прилошку одредбу за време, субјекат и објекат, у целости води ка мишљу о тоталној тмини. При томе предзнак мрака ту је "утростручен". Могли бисмо да кажемо, да је слика јесени у целини чулна, нарочито ако имамо у виду да су стихови без глагола. Осећај непокретности мрака се постиже и помоћу груписања сличних гласова - НШТМ, ТМН, ТМНТ, при чему једино ШТ је у дисонантном положају у речи **ноћу** (ноштем) што представља опозицију у односу на гласовну грађу речи **дању** (данјем). Обе речи су и у контрастном положају и по смислу.

Први и други стих из друге строфе уопштавају целу прву строфу песме, при чему имамо повезивање мотива мрака са мотивом смрти. Трећи и четврти стих преносе радњу у сверу лирског субјекта. Дакле имамо преношење и мотива смрти из природе у човека као идентификацију поетског естетског симболизма познатог код Бодлера. Ту се још примећује и његово карактеристично повезивање са мотивом хладноће, леда. С друге стране већ смо истакли да се по неким својим карактеристикама појам **лед** везује са представом о белом . У овом случају он се појављује као носилац оног значења које поседују речи из целог трећег семантичког поља.

Можда је најпознатији четврти одломак из ("Јесењи мотиви"):

(Пуста ноћ и адски мрак...
И ниоткуда звук, и нигде зрака:
као да земљу додирују
тако ниско пала су небеса.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Дух пати притешњен,
ум блуди ослепљен...
О, боже, дај једну звездицу -
и глас, макар ноћне птице.)

Шема песме скоро је као и код другог одломка, с том разликом што ту цела друга строфа дочарава стање лирског субјекта. Као и код пређашње песме, тако и овде прва два стиха су без глагола и стварају утисак о статичности. Они су у целини црни при чему имају идеалну грађу. Први део првог стиха до цезуре ствара осећаје колико за око толико и за уво зато што се утисак о ноћи допуњује утиском о тишини. Други део после цезуре "удвостручује", наглашава предзнак боје - нарочито је карактеристична употреба епитета адски који не оставља могућност о никаквој мисли о светлости. Други стих представља негацију предзнака који су супротни тишини и мраку. Како истиче Н. Георгијев "као нико други у нашој лирици Јаворов користи тако широко могућности негативних конструкција". (3; 57)

Друга два стиха друге строфе представљају молитву. Управо ту се јавља звездица Јаворова, али је она једино у речима лирског субјекта, у његовим жељама и сновима, а не у објективно постојећој реалности.

И код ове песме би било интересантно да се истакну исправке које песник уноси код другог објављивањаивања у збирци ("Испод сенки облака"). У првој редакцији (часопис ("Мисао") 1900. г.) први стих гласи:

(Мукла ноћ. Тмина.,)

а седми:

(И ужасно, боже. Где је звездица?)

Исправке, строго узев, не уносе никакве нарочите промене у односу на утисак о бојама, али неоспорно мења се општи утисак о песми. Ствари добијају конкретније форме. Осим тога - добија се јединственија употреба гласова, који такође имају своје значење, нарочито у прве две строфе где понављање гласова **З**, **С** ствара осећај напрегнутости. Са исправкама у седмом стиху се остварује пуна хармонија с прва два зато што је молба за светлост и звук, тј. за оно што се пориче као постојеће на почетку песме.

Песма ("Ноћ") је написана током 1900.-1901. године. То је дело на коме је Јаворов утрошио релативно највише времена и уносио је исправке до задњег, припремљеног од њега издања збирке ("Испод сенки облака") 1914. године. Правац исправки, у најопштијим цртама, се креће ка апстраховању од конкретних доживљаја (боловање песниково у Анхаило, при чему његови су га скоро заборавили)[4] ка остваривању већих уопштавања.

("Ноћ") у односу на многе ствари представља својеврсно преломно дело у поезији Јаворова. Много је карактерних црта у њему у односу на песме које су ушле у његову прву збирку песама. Песникова мисао

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

очигледно настоји да продре у различитијим дотадашњим хоризонтима, да обухвати целовитије личне доживљаје лирског субјекта и да их повеже са светом који га окружује. Али и поред свега, са аспекта тематике та је поема на граници између збирке ("Песме“), ("Непроспаване ноћи" и "Прозирања"). Сви кошмари, који остављају тако снажан утисак, ипак су повезани са конкретним доживљајем и још се нису претворили у стално стање духа, како ће то бити касније.

("Ноћ") представља унутрашњи монолог једног сазнања, које лута између кошмара стварности, односно болести и провиђења снова. Не једном је истицано да су у поеми присутна три лика – отаџбине, мајке и вољене - "машта мојих машти". Та три лика и доживљаји који су у вези са њима су распоређени на површини сна, нестварности. Они су плод једног измученог болешћу, замагљеног сазнања. Али и поред тога што се појављују на тај начин, ликови живе релативно самосталним животом у поеми и по својој јасној структури се издвајају од оних момената, у којима се радња преноси у стварности, у соби болесника. Ти моменти који играју улогу повезујућих елемената су у многоме нетрадиционалнији и управо су они разлог да се може говорити о промени естетског стила Јаворова. Ту имамо већ типичан за песника драматизам доживљаја о чему говори П. Данчев. (4; 27 – 28)

Повезујући елементи у ствари представљају једно непрестано преливање између животне средине и личних доживљаја лирског субјекта, када се он буди из дубоке занесености своје болести. Управо ти моменти су интересантни са гледишта употребе црног и белог.

У чланку о поеми ("Ноћ") Н. Александрова истиче: "Продубљивање слике природе у поеми иде паралелно са јачањем субјективног почетка помоћу субјективизације појмова објективне стварности и њиховог преношења у поток надражене подсавести". (5; 81) Заиста ти се елементи примају колико као својствени спољнем свету, толико и као карактеристични за унутрашњи свет лирског субјекта. Добија се једно узајамно преливање, понирање та два света да би се слили у један, а на крају поеме да се раздвоје поново - симбол побеђеног, бар за тренутак страдања.

Почетни део поеме представља једну релативно статичку слику која дочарава ситуацију:

(Ти си сам - и у грчу, између
огољених зидова; упорни
полумрак пусто провирује,
јавља се из сваког кутка;
камин без топлоте,
отворена - уста готова
проклетство да изговоре.)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У целом цитираном одломку има само два глагола и они су повезани са наступањем мрака - **провирује** и **јавља се**. Овде још увек се нису спојили природа и лирски лик. Ми не знамо ништа о његовим доживљајима, али смо припремљени на основу црне слике, која представља увод у поему.

Надаље природа и лирски субјект се сливају. Добија се утисак о наступајућој ноћи, која најављује своја права - то се може видети од употребљених речи, које говоре о јачању осећаја према црном - **полутама, густи сумрак, мрак**. Овде се може видети да имамо постепено прелажење са речи из другог семантичког поља на речи из првог семантичког поља, тј. кретање од полумрака ка потпуном мраку.

После увођења првог лика - отаџбине, поново имамо враћање ка првобитној ситуацији. Али сада већ је наступила ноћ (то је у главном делу поеме). Осећај боје је дат помоћу израза **ноћна ћутња, тама, црно црнило, мрачни прозор**, тј. утисак о наступајућој ноћи је нарочито појачан. Али управо ту, у том делу, се појављује Јаворова **зрак-звездица**, која на први поглед растерује потпуни мрак. Можда то даје основ Ст. Илијеву да тврди како у поеми ("Ноћ") Нема бескрајне таме, која се среће касније на пример у ("Смрт). (5; 30) Али требало би да се има у виду начин на који се појављује та звездица - она, као у многим другим делима је нешто сасвим нестално, такорећи замишљено, претворена само у успомену:

(Кроз мрачни прозор
једва се виде зрак - звездице
и опет иза облака нестаде.
У свом животу
и ја сам имао једну звездицу.
И она, нажалост,
тако нестаде... А сада
узалуд се сећам: да ли ће
се у несрећама магли
опет она појавити?)

Овде је присутан контрастни ефекат синтагма црног и светлог. Јаворова **звездица** је симбол наде, у њој је дат нејасни циљ ка светлим почетком живота.

Трећи део поеме ("Ноћ") је повезан са већ наступајућим јутром. Међутим у овом случају мотив светлости је повезан са мотивом хладноће, са **побелелим ињем**, тј. појављује се тема отуђености.

Из датог се може закључити да у поеми срећемо употребу црног и белог, и то највише у такозваним повезујућим елементима. Управо су и они богатији лексиком која је у вези са бојом, зато што се из табела види да поема у целини не садржи велики проценат таквих речи.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Прва и трећа слика су у наглашеном контрасту и једна у односу на другу што се односи на њихову нијансираност бојама. (Друга је слика сама по себи контрастна). Али представе које се остварују употребом црног и белог су сличне - кошмар болести, отуђење и самоћа на крају. То је јасно и када се има у виду да је контраст остварен употребом лексике из првог и трећег семантичког поља, која како смо истакли (први део) имају синонимска значења.

* * *

На основу изнетог закључујемо да се употреба црних и белих тонова у поезији Јаворова може разматрати још у његовој првој збирци. При томе они су у великој мери у зависности од лирског доживљаја јунака, који лута између стварних проблема свога времена и својих личних страдања и противуречности.

П Р И Л О З И

Прилог 1.

Апсолутни и релативни садржај речи из семантичког поља у књизи „ПЕСМЕ“

Књига песама	I сем. поље		II сем. поље		III сем. Поље		IV сем. поље		V сем. поље		Укупно	
	број речи	%	број речи	%	број речи	%	број речи	%	број речи	%	број речи	%
("Песме") 4011 речи	54	1,34	13	0,32	10	0,24	17	0,42	59	1,47	153	3,81

Прилог 2.

Расподела песама према садржају речи, везане за црно и бело у књизи поезије „ПЕСМЕ“

Књиге песама	Број речи употребљене за боју		5% садржај употребљених речи за боју		5-10% садржај употребљених речи за боју		Изнад 10% садржај употребљених речи за боју	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
("Песме") 1901. г. 31 песма	4	13	18	58	4	13	5	16

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Прилог 3.

Садржај лексике, везане за црно и бело
У књизи поезије „ПЕСМЕ“

Српски	Број употреб. речи за боју	Процентни садржај
ПЕСМЕ		
"Песме" 1901. г. (број речи)		
Калиопа - 555	28	5,04
Откинут лист - 26	0	0
Ускрс - 199	8	4,02
Крај мора - 41	0	0
Не питај ме - 56	1	1,78
Жеља - 55	7	12,73
Сан - 51	8	15,69
Чудак - 71	2	2,82
Бабина прича - 101	3	2,97
Јесењи мотиви	-	-
I одломак - 23	1	4,35
II одломак - 22	6	27,27
III одломак - 21	2	9,52
IV одломак - 29	5	17,24
V одломак - 40	2	5,00
Једном песимисти -162	5	3,09
Пролеће - 42	5	11,90
Пастирска песма - 50	3	6,00
Мај - 80	3	3,75
Луди - млади - 183	4	2,18
На њиви - 242	12	4,96
Павле делија и Павлетица млада - 161	1	0,62
Градобија - 393	12	3,05
Епитаф - 54	1	1,85
Ноћ - 716	21	2,93
Завет - 35	0	0
Јермени - 207	4	1,93
Заточеници - 128	4	3,12
Хајдучке песме	-	-
I - 72	4	5,55
II - 57	1	1,75
III - 53	3	3,53
IV - 54	0	0

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Прилог 4.

Апсолутни и релативни садржај речи
везаних за боју у књизи поезије „ПЕСМЕ“

речи	("Песме") 4011	
расподела	Број	%
1	2	3
I сем. Поље		
Српски		
ноћ	21	0,524
тамно	11	0,274
мрак	8	0,199
црно	10	0,249
вече	2	0,050
блато	1	0,025
катран	1	0,025
чађ	0	0
II сем. Поље		
магла	7	0,174
сенка	1	0.025
мутан	1	0.025
сумрак	1	0.025
дим	2	0.050
сив	1	0.025
III сем. Поље		
лед	2	0.050
снег	2	0.050
танак лед	1	0.025
зима	3	0.075
мраз	0	0

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

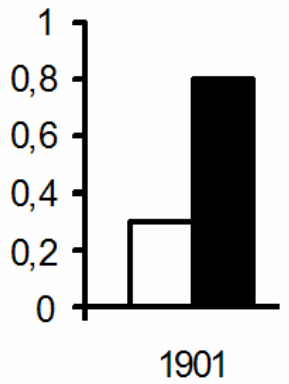
IV сем. Поље		
огањ, ватра	7	0.174
шума	3	0.075
искра	1	0.025
пламен	5	0.125
угљен	0	0
лава	0	0
буктиња	0	0
свећа	1	0.025
сијалица	0	0
V сем. Поље		
дан	4	0.100
сунце	14	0.349
зрак	2	0.050
јутро	2	0.050
зора	5	0.125
јутарње или вечерње руменило на набу	2	0.050
греје	7	0.174
звезде	7	0.174
младеж	4	0.100
месец	1	0.025
бело	4	0.100
зрак	2	0.050
бљесак	0	0
сија	0	0
јасан	0	0
плашт	0	0
роса	1	0.025
бисер	1	0.025
јарко	1	0.025
блед	2	0.050
светлост	2	0.050
Укупно:	***153***	***3.816***

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Прилог 5.

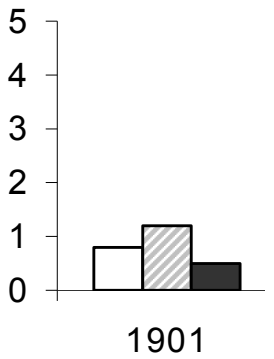
Графикон1**.**

СРЕДЊА ВРЕДНОСТ БЕЛОГ И ЦРНОГ У КЊИЗИ ПОЕЗИЈЕ „ПЕСМЕ“ 1901. ГОДИНЕ



Графикон 2.

СРЕДЊА ВРЕДНОСТ ЗА СВЕТЛО, ТАМНО И МРАЧНО У књизи ПОЕЗИЈЕ „ПЕСМЕ“ 1901.ГОДИНЕ



Литература

Данчев, П. (1983): *Яворов. Творчески пьт.* Поетика.

Александрова, Н. (1978): *Мястото на поемата "Нощ" в творческиу пьт на Яворов,* сп. Лит. мисьл, С.

Филипова, С. (1979): *Любовната лирика на Яворов,* сб. *Творби и проблеми, т.* И, С.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Арнаудов, М. (1964): *Психология на литературното творчество,* С.

М. Кирова, М. (1995): *Испитание на символите,* УИ, С.

Клајн Х. (1991): *Фројд, психоанализа и литература,* Нови Сад, Матица српска.

Рајнхард Т. (1986): *О разумевању поетске метафоре, метафора, фигуре и значења,* Београд, Просвета.

Branko S. Ristic, Ph.D. Associate Professor
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

POETIC MEANING IN THE INTERPRETATION OF BLACK AND WHITE IN POETRY BOOK "SONGS" FROM 1901. BY PEJA K. YAVOROV

Summary: *It is known that the word which was taken out of context can exist only with its own meaning, while in this context it may also have other different meanings. Yavorov`s earlier literary achievements are characterized by typical use of such lexis, which is associated with the direct lexical meaning of words but not realized in the context as such the word is actually given as automatic lexical device. Later, while creating his poetry, full of providence - symbols, physical experiences become more complex structure for not easily achieved feelings ...(1;180) The crucial statement of the author is that in the beginning of the poetry of Yavorov feelings play a more independent role because they are a reflection of a more or less objective reality. In the future, they become entirely dependent because their only aim is to detect some feeling or condition of the lyrical hero. When we talk about creating an idea of a color, it is then associated with sensory experience of the reader, that is, it is admitted as a physical sense. Linking elements, in fact, represent a continuous overflow between environment and personal experiences of the lyrical subject, when he wakes from a deep rapture of his illness. It is these moments that are interesting from the standpoint of the use of black and white. The use of black and white tones in poetry of Yavorov can be analyzed even in the first book of his. It can be said that they are very much dependant on the lyrical experience of the hero, who wanders between the real problems of his time and his personal suffering and contradictions.*

Key words: poetry, lyrical subject, folklore, song, stanza, theme, semantic field, color, synonymous meaning.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Мр Раиса Цветковић[11]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДВА СВЕТА ПОЉА

Апстракт: *Непосредан циљ је да се прикажу одређене сличности културног и цивилизацијског модела подједнако испољеног у руској и српској епској књижевности, без обзира да су подударности у старијим историјским раздобљима били условљени синкретичношћу (неиздиференцираношћу по настанку) средњовековне писане литературе. Из руских средњовековних писаних документа научници су црпели експлицитну информацију о традицији и култури српског народа и етничким категоријама српске средине. Истраживачи сматрају да је најстарије сачуване успомене о борби на Косову оставио Дијакон Игњатије Смољњанин (Смољјанин). У Русији популаризацијом српског епоса бави се А. Соколов, а 1860. године у научно истраживање на Балкан долази Александар Федорович Гиљфердинг. Поред бројних руских извора који говоре о подвигу српских витезова на Косовом Пољу 1389. године, постоје и страни.*

Кључне речи: *српски национални еп, руски летописни свод, руске епске песме, Куликовски бој, битка на Косовом пољу.*

Что важно для русской души,
то важно и для сербской…
(Преподобный Иустин Попович)

Увод

Руске и српске филологе увек је привлачила једна занимљива тема – тема словенског епског јединства. У Руској Академији наука формирана је истраживачка група која се бави проучавањем поетике народног епоса и која прилази теми словенског епског јединства са становишта потраге за спољашњим и унутрашњим поетским паралелама. Прелиминарну аргументацију за идеју о одређеним паралелама и конвергентним елементима, који су се јављали у току развоја руског и српског националног епоса, пружају релевантни (књижевни, историјски, културолошки, идеолошки) процеси.

[11] raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Овај рад није писан са намером да се пружи исцрпан преглед историографских истраживања и детаљне генезе предања, легенда и митова о Куликовској бици и Косовском боју. Непосредан циљ је да се прикажу одређене сличности културног и цивилизацијског модела подједнако испољеног у руској и српској епској књижевности, без обзира да су подударности у старијим историјским раздобљима били условљене синкретичношћу (неиздиференцираношћу по настанку) средњовековне писане литературе. Да би се разумели узроци тако постојаних међусобних веза наших народа, треба се пажљивије задубити у нашу историју. Тек тада ће постати јасно да је немогуће много говорити о Србији а да се не спомене Русија, и обрнуто, руска историја је бројним нитима везана за историју Србије.

Словенске књижевне везе су генерално засноване на генетској сродности српског и руског језика, фолклора, припадности дотичних народа истом моделу хришћанства, као и "на заједничком књижевном језику од почетне етапе развоја писмености и нове хришћанске културе" (Сибиновић, 1998: 56). Генеза и коначни облик епске традиције у старој руској и српској књижевности веома су специфични и припадају "појави наднационалне културе и наднационалне литературе као њеног дела који је обједињавао православне народе у средњем веку" (Стојнић, 1994: 87). Народне епске песме су обликовале истину о Косову и Куликову пољу по одређеним законитостима у оквиру словенског епског јединства. Ђорђе Трифуновић у теоријским разматрањима потврдио је присутство таквих законитости једним комплементарним примером из руског средњевековља:

> *"Ма колико су писци руских средњовековних "воинских повести" понекад учествовали у самим биткама, ретки су доносили изворни и непосредни ток боја. Полазили су већ од готових слика и шема, те се у тим оквирима налазили нове чињенице. Овакав начин грађења сцена ниче из духа средњовековне поетике. Не само бој већ и друге сцене имале су своје разрађене и утврђене праслике, шеме и традиције"*
>
> (Трифуновић, 2005: 356)

Александар Лома компаративним приступом анализира обимну историјску и књижевну грађу у намери да покаже да корени српске епике се протежу даље од њеног непосредног историјско – географског контекста:

> *"Косовске песме показују све битне конститутивне елементе онога што се да реконсруирати као индоевропска епска традиција."*
>
> (Лома, 2002: 131).

Куликовски бој и битка на Косовом пољу је импресиван догађај руске, односно српске историје али и њена "бела" мрља. Ове пресудне битке

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

изазивале су веома оштре дискусије, које су се након извесног времена смиривале да би сам стагнирани проблем остајао по страни.

Кратак историјски преглед

In konkreto, за руски и српски народ дешавања на Куликовом и на Косовом пољу су историјски и културни споменик. Године 1380. на дан *Рођења Пресвете Богородице* долази до чувене битке крај Дона, на Куликовом пољу (Куликовска битка), у којој је руска војска на челу са Димитријем Донским надвладала кана Мамаја, заповедника татарско-монголских ратничких снага. Пресудни догађај за судбину српског народа - чувена Косовска битка - догодила се уочи Видовдана, (*Светога Вида, Световида*), "а тада је текло лето 6935-о, индиктион 5, сунцу круг 19 и луни 19, месеца јулија 19. дан" (28. јуна 1389. године по новом календару), како писано је "на стлпу мраморену на Косову" (Грковић, 1993: 89). С обзиром да су се битке десиле на дан великих православних празника, у томе је народно сазнање видело нихов високи духовни смисао, јер се таквим поклапањем објашњавало истинитост одувек постојеће у срцима хришћана вере у посебно покровитељство Пресвете Мајке Исуса Христа за људски род, посебно за Руску и Српску земљу.

Три недеље пре Косовске битке, где су се сагласно Косовској легенди свети Великомученик косовски кнез Лазар и Косовски јунаци "без мане и страха" преселили из "царства земаљског" у "царство небеско" (Караџић, 1987: 215) у Московском Кремљу умирао је од ратних рана још један свети кнез, владар Москве и всеја руске земље Дмитриј Иванович.

Кнез Лазар Хребељановић

Великий князь Дмитрий Донской[12]

[12] Исторический портрет. У: Павлищева Наталья, *Русь изначальная, Великий князь Дмитрий Донской, XVII в.* (ГИМ. Увар. № 492. Л. 26), Изд.: Отечественная история, Эксмо, 2009

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Кнез Димитрије Иванович је после блиставе победе на "поле Куликовом" на дан Рођења Пресвете Богородице добио надимак "Донској", а 1988. године је проглашен за светитеља. Велики кнез је изградио Успенски манастир на реци Дубенка и Храм Рођења Пресвете Богородице на гробљу палих у бици војника. Димитри Донској се упокојио 1389. године у 39. години живота и сахрањен је у Архангелској саборној цркви Московског Кремља.

Тело првог светог Косовског мученика Светог кнеза Лазара се налазило у његовој задужбини Раваници, а онда је приликом Велике сеобе Срба у XVII веку пренето у Сентандреју, па у Срем где је у Сремској Раваници остало до другог светског рата. Свети кнез Лазар Хребељановић подарио је 1381. године руском Пантелејмоновском манастиру цркву Спаса и неколико села са пратећим привилегијама у региону Хвосно, одакле потиче назив најстарије Хвостанске Епархије (Тизенгаузен, 1884: 389).

Косово поље је вековима било место мањих ратних сукоба и великих битака. То су, на пример, битке 1073. године, када су Срби победили Грке и њихове савезнике Бугаре; 1170. године Немања је одбранио своју владавину од своје браће и Грка; Косовска битка 1389. године, када је пало Српско царство; 1403. године српска војска на челу са Стефаном Лазаревићем разбила је султана Мусу; 1448. године Гунијад је претрпео пораз од Турака; 1689. године аустријски пуковођа Пиколомини изгубио је од Турака; 1831. године султан Махмуд уништио је босанце" (Брокгауз, Ефрон, 1890-1907: 35). По свом историјском значају и по месту које је добила у историјском памћењу народа битка на Косовом пољу спада у ред великих оружаних судара Европе, какви су Куликовска битка (1380), или битка код Поатјеа (732), или, у још далекој прошлости, битка у Термопилском кланцу (480. године пре н. е.). *По предањима, легендама, биографијама, дипломатским извештајима, путописним забелешкама, хрисовуљама, житијима може се закључити да се већа трагедија једног народа и његових световних, духовних вођа и државника развијене патриотске и витешке свести се није догодила нигде до у Србији тог времена.* Иако су срби на Косову претрпели пораз, Руси су на Куликовом пољу претрпели победу ("потерпели победу"), јер су још сто година Монголи сакупљали данак и сматрали Русију својим вазалом. Битку на Куликовом пољу од боја на пољу Косову одваја непуних девет година.

Шака косовске земље, натопљена крвљу великомученика кнеза Лазара и јунака Милоша Обилића налази се у Москви у цркви Рођења Пресвете Богородице и граду Стари Симоново, на истом месту, где је 1380. године било сахрањено тело хероја Куликовске битке – неустрашивог Александра Пересвета. Гроб испред цркве, у којој почивају кости јунака са Куликовог поља, покрива земља са Косова, јер Куликово је руско Косово.[13]

[13] Косовску земљу у Москву су донели руски вајар Андреј Кликов и писац Јуриј Лошчиц

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Можда је у тој помешаној српско-руској земљи, која покрива гроб јунака са Куликовог поља, сједињена слика заједничке судбине два народа, судбине у којој је линија између трагичног и узвишеног често невидљива. Иако су одвојени хиљадама километара Куликово и Косово поље у простору велике историје словенских народа егзистирају једно поред другог – као два ратника једне војничке јединице.

Популаризација српског епоса у Русији

О Куликовској и Косовској биткама говоре бројни споменици књижевности руског, односно српског средневековља. Зауставили смо се на споменицима најстаријег доба: руским билинама и српским косовским епским песмама ("јуначке песме најстарије" по детерминацији Вука Караџића), јер оне представљају примарни архетип епског опуса.

Руска интелигенција са српским националним епом упознала се у првој половини XIX века захваљујући Вуку Караџићу, неуморном популаризатору најстаријих херојских песама свог народа. Косовски епски циклус песама "Лазарица" (Лазарице), сабране и издане су Вуком Стефановићем Караџићем у зборнику "Српске народне пјесме" (1845, II. т., №№ 43—53; II изд. 1875) (Караџић, 1875). Писци, писари и уметници стизали су у Русију природно успостављеним путем духовне и уметничке сарадње. Продор руске књижевности у Србију забележен је још у доба Светог Саве, пре свега преко Свете Горе, да би касније, после Куликовског боја (1380), културне везе постали још богатије, јер Србију насељавају бројна руска властелинства.

У Русији популаризацијом српског епоса бави се А. Соколов, а 1860. године у научно истраживање на Балкан долази Александар Федорович Гиљфердинг, руски конзул на Балкану од 1857. године. А. Ф. Гиљфердинг више пута је посетио Стару Србију и написао је грандиозну књигу о путовањима по Херцеговини, Босни и Старој Србији. Истраживач је у дневнику забележио песму о бици на Косову, која је сачињена у XVIII столећу у Дубровнику (*Гиљфердинг,* 1949: 45). Такође А. Ф. Гиљфердинг је, објављујући један одломак *Благочастиви кнез Лазар* из *Житија и житељства краљева и царева српских* (Гиљфердинг, 1972: 57) први указао на истакнуто дело. Сматра се да је писано између 1402. и 1405. године. *Житија и житељства краљева и царева српских* сачувано је само у препису, које је Гиљфердинг нашао у Пећи, па се зато и назива Пећки препис. Данас се овај рукопис налази у Јавној библиотеци у Санкт-Петербургу.

Из руских средњовековних писаних документа научници су црпели експлицитну информацију о традицији и култури српског народа и етничким категоријама српске средине. Истраживачи сматрају да је најстарије сачуване успомене о борби на Косову оставио Дијакон Игњатије Смољњанин

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

(Смољанин), путујући у Јерусалим са Московским Митрополитом Пименом. У својим белешкама, која су настале крајем XIV и почетком XV века и назавана је "Паломничество в Иерусалим" (рус: "Хождения в Царьград"), које сачувано у двадесет и четири списа XV-XVIII века. Дијакон Игнатий забележио је: "В неделю минухом град Дафнусию и Корфию, и приидохом в град Австравию. И ту постоа митрополит, пытая вести о Аморате. Бяше бо Аморат пошел ругаться на сербськаго князя Лазаря, и бысть весть: убиша бо на суиме обою: и Амората, и Лазаря. И убояшесь мятежа, занеже бехом в Турськой державе..." (Игнатий Смоленский, 1887). Паломник је такође забележио да је на почетку битке ратна срећа била на страни српске војске, те да је "верни слуга Лазарев, звани Милош убио цара Бајазида". Но, Турци су касније "надвладали и ухватили цара Лазара, његове кнежеве и војводе, властелу и целу војску његову" (Игнатий Смоленский, 1887) . Из овог сазнања убедљиво следи да су и пре пет-шест векова Руси схватали неодвојивост своје историје од историје браће Срба и осмишљавали посебан значај Косовске битке у оквирима светске историје и културе.

Косовски бој и судбина српског кнеза Лазара, његове војске и народа забележена је у руским епским песмама најстаријег доба (Нечаев, 2008: 89). На пример, гуслари - приповедачи опевали су херојски подвиг Милоша, који се замишља у лику младог витеза:

Пусть Господь спасет весь род юнака!
Жив он будет в памяти у сербов,
Жив он будет в песнях и сказаньях,
Сколько жить и Косову и людям!

Осим тога у проширеној верзији "Хождения" садржи се посебна прича "Повесть об Амурате и битве на Косовом поле"!, која је унесена у "Никоновски љетопис" (крај XV века) наводи се да

> "… најмлађи син Орканов звани Амурат… се подиже на благочастивог кнеза српског Лазара, па тај… устремио се против вукова, како би спасао словесно стадо, које му је Христос дао да чува или сам за њих душу предавши умро. И збио се сукоб између две војске на месту званом Косово, и беше неко веома благородан и веран великом кнезу Лазару, звани Милош, и опадаху га завидљивци да му не служи право. Па он нашавши згодно време брзо је појурио према агарјанском начелнику Амурату, правећи се пребеглица од великог кнеза Лазара. И кад је био близу тог надменог начелника Агарјанског Амурата насрнуо је и зарио мач свој у срце му и показао да је мртав. Овдје и сам од њих паде предивни слуга његов и због тога надвлађују они који су били са Лазаром, па касније син тога цара Амурата Бајазит надјачава опет и у тој бици одољева. Ова је битка била 6897. године, месеца јунија, 15 дан. А кнез велики Лазар је мученичку смрт примио и види се сада као жив у великој монашкој обитељи званој Раваница, коју сам сазда" *(Никоновская летопись*: крај XV века).

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У руском летописном своду XVI века први пут концизно и интегрисано испричана је повест о Косовском боју. Овде налазимо епизоде о оптужби Лазаревог верног слуге Милоша Обилића, о почетку боја, о Муратовом убиству и Милошевој смрти, о проглашењу Бајазита за турског цара, о заробљавању и погубљењу кнеза Лазара. Рукопис датиран из средине XVI века, у време када је руски цар Иван IV Грозни настојао да се прикаже као наследник свих ранијих руских владара, истичући не само руске већ и своје стране претке, међу којима је и кнез Лазар добио веома важно место (Љубинковић, 1999: 123). Тако се култ кнеза Лазара ширио у Русији тог времена.

О боју на Косовом пољу руски интелектуалци могли су да добију поуздану информацију у Х1Х и ХХ веку, када је руска митолошка школа досегла врхунски учинак и успон. Русија од времена Петра I Великог посматрала је православно балканско становништво као своје активне савезнике у борби против агресивних мухамеданаца и глобалне исламизације Балкана. Прва опсервирана сазнања о бици на Косовом пољу руски читаоци су добили из књиге Дубровчанина Дон Мавра Орбинија: Il Regno degli Slavi, 1601 (Орбини 1722: 78). Књигу под покровитељством Петра Великог превео је Сава Владисављевић Рагузински. У руској историографији посебно еманира књига "Скифска историја" Андреја Ивановића Лизлова. Књига је написана 1692. године и прва је руска историја у којој је Косовски бој описан прецизније од претходних издања. (Лизлов, 1692) У Петрограду 1741. године појавила се књига "Турска монархија" аутора Пола Рико са модификованом грађом: име јунака Милоша Обилића није било исто као код Дон Мавра Орбина – Милези Корбели, што би значило Милош Кобила, Кобилић (Рико, 1741). Професор Август Шлецер је 1767. године издао је стари Руски љетопис *(Русская летопись*, 1767), где се руски читаоци упознали са реинтерпретираном фактографском основом мита о Косовској бици. У Руском љетопису Милош се помиње по имену: "бјеше неко врло благородан и вјеран великом кнезу Лазару, по имену Милош" (Шлецер, 1767).

Познати руски историограф С. Чиркович истражујући значајно дело цара Душана - "Душанов законик" историјском осврту "Сербия. Средние века" бележи: "У IV веку дан нагле смрти српског цара Душана отворио је врата за турску рају и у хришћанску Европу преко Балкана насрнуо је ислам. Настало је време апсолутне обесправљености православног народа и апсолутне надређености мухамеданаца. На Косову пољу 1389. године српска војска на челу са кнезом Лазарем претрпела је пораз са стране султана Мурата. Дан Косовске битке био је не само последњи херојски покушај зауставити навалу муслимана, али и губитак последње линије одбране. Србија је постала вазал Османлијске империје" (Чиркович; 1996: 160).

Поред бројних руских извора који говоре о подвигу српских витезова на Косову Пољу 1389. године, постоје и страни. Казивање о Косовској бици

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

резимира књига са елементима романтизма у излагању и пореклом из француске "Анегдоте или знаменита дјелатност отоманског двора написана од чланова Париске академије" (Lawrence,. Meriage, 1977), преведена у Петрограду, 1787. године. Опозициона казивања о смрти Мурата се откривају и у књизи Волфганга Дрехслера "Турски и сараценски љетопис" *(Турецкои и Сарацинскои летописец Волфганга Дрехслера*, 1788), а сумњу у истинитост порекла косовског јунака Милоша унео је у књизи "Турска историја" француски опат Винсент Мињо (Мињо, 1790). Своју верзију Косовске битке приказао је и шведски дипломата Muradza d'Osona у књизи "Потпуна слика Отоманске империје" *(Полнаја картина Отоманскија империје в двух частјах, труди господина d'Osona*, 1795). Први извештаји о бици на Косовом пољу не говоре ништа о било каквој издаји на српској страни. Најстарији запис у коме се говори о свађи између Лазаревих кћери и зетова, као и о издаји Вука Бранковића нађен је у Немачкој тек 20-х година XX века. Забележио је њега пушкар Јерг, Немац пореклом, који је био у служби Херцега Стјепана 1462. године. Јерг је писао о завади између Милоша и Вука пред бој и како су говорили: "Сутра ће се видети ко је бољи" (Стојковић, 1903).

Руси су на пољу Куликовом нанели толико разорни ударац ординској војсци, да су се о њему сачувале кратке белешке у немачким хроникама краја XIV- почетка XV века са непознатим аутором "Торуњских анала"; Детмара Љубекског (Пашуто, 2000: 45) (крај XIV века); Јохана фон Позиљге (Бегунов, 1996: 508) (крај XIV — почетак XV века), а такође у историјском раду "Вандалија» Аљберта Кранца (Меркулов, 2005: 127) (средина XV века). Експлицитна сазнања о победи проналазимо и у хроникама персијског и арапског историчара — Назим-ад-дин Шамија (Тизенгаузен, 1921: 109) и Ибн Халдуна (Тизенгаузен, 1894: 389).

Српске епске песме преводе најпознатији песници света – А. Пушкин, И. Гете, који је циклус српских епских песама о Косову упоредио са Илијадом, и А. Мицкевић, који је написао књижевно-историјско дело о српској народној поезији (Мицкјевић, 1955). Косовски епски циклус песама и "Лазарица", марљиво скупљен В. С. Караџићем, регуларно се издаје у руском "Вестнике Европы" (Вестник Европы,).

Куликовска битка и бој на Косову су "најзвучнији" догађаји руске односно српске историје је и њена "бела" мрља. Ови догађаји су у одређеним периодима изазивали различите и веома оштре дискусије, које су се након извесног времена смиривале да би сам стагнирани проблем остајао по страни. Дакле, на тлу руске и српске историјске и литерарне истраживачке праксе постоје низ опозиционих мишљења по поводу времена стварања наведених литерарних извора, а такође о истинитости присутних у њима података. Наравно, сви наведени извори не можемо сматрати документарним историографијским сведочанством – то су пре свега литерарне форме

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

духовно – уметничког осмишљавања историјског догађаја, али њихова фактографичност је несумњива.

Кључну карику српског епа – споменик Косовској бици 1389. године војници UNHCR-а данонећно чувају од албанског гнева и насиља. (Фото: Visar Kryeziu / АП)

Литература

Бегунов, Ю. (1966): *Об исторической основе Сказания о Мамаевом побоище, В: "Слово о полку Игореве" и памятники Куликовского цикла,* Москва.

Брокгауз, Ф., Ефрон, И. (1890-1907): *Енциклопедија Брокгауза и Ефрона*, Петербург.

Караџић, В. (1875): *Комади од различнијех Косовскијех пјесама*, III, ст. № 50

Караџић, В. (1987): *Српске народне песме*, Просвета-Нолит, Београд.

Љубинковић, Н. (2000): *Косовска легенда у руском летописном своду из времена цара Ивана IV Грозног*, /Зборник:/ Студије и грађа за историју и књижевности, књига прва, Београд.

Милојевић, М. (1998 (репринт 1872)): *Путопис дела Праве (Старе) Србије*. Св. 2, Београд: "Никола Пашић".

Гильфердинг, А. (1871): *Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871*, Сб. Москва - Ленинград, т. 1.

Орбини, М. (1722): *Књига историографија початија имена, слави и расширенија народа славјанского,* СПб.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Палаузов, С. (1845): *Исторический очерк истории Сербского государства до конца XV столетия,* Москва.

Пашуто, В. (2000): Т., *Возрождение Великороссии и судьбы восточных славян*, В: Пашуто В. Т., Флоря, Б., Хорошкевич, А. (2005): *Древнерусское наследие и исторические судьбы восточного славянства*. Москва, Наука.

Полнаја картина Отоманскија империје в двух частјах, труди господина d'Osona, (1795): СПб.

Смоленский, И. (1887): *Хождение (Паломничество в Иерусалим),* СВ., Арсеньев, ред., ППС, 12, Москва.

Грковић, М. (1993): *Средњевековни српски списи о Косову,* У: *Списи о Косову,* Просвета и Српска књижевна задруга, Београд.

Сарап, Б. (1960): *Руске народне пјесме*, Сарајево.

Мр Раиса Цветкович
Факультет начальных классов в Призрене – Лепосавич

ДВА СВЯТЫХ ПОЛЯ

Резюме: *Сопоставив эти произведения, мы пришли к следующим выводам: Несмотря на различную жанровую и этническую принадлежность, сравниваемые произведения обладают рядом практически идентичных элементов: схожая композиционная организация, повторяющиеся мотивы (две вести, дань, предательство, поле после битвы), осознание сражения как борьбы за христианство. И, наконец, самое важное сходство: подвиг единого народа на бранном поле, как центральная тема ''Летописной повести…'' и сербского эпоса. Выявленные моменты говорят о несомненном сходстве мировоззрения и восприятия действительности славянскими народами, которые, несмотря на географическое положение, сумели сохранить духовную близость. Это славянское начало в сочетании с укоренившимся православием, что в полной мере выразилось в литературных и устных памятниках обоих народов.*

Ключевые слова: сербский эпос, русская мифология, русские эпические песни, Куликово поле, бой на Косово.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ТРЕЋИ ДЕО

ПРИРОДНО – МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета
у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Проф. др Алија Мандак[14]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИЗОМОРФНО ПОТАПАЊЕ ИНТЕГРАЛНОГ ДОМЕНА ЦЕЛИХ БРОЈЕВА У ПОЉЕ РАЦИОНАЛНИХ БРОЈЕВА

Апстракт: *У раду се дефинише интегрални домен целих бројева, поље рационалних бројева, изоморфизам и изоморфно потапање прстена. Доказује се да се интегрални домен целих бројева може изоморфно потапити у поље рационалних бројева тако да се са апстрактне тачке гледишта сваки цео број идентификује са разломком чији је именилац један и да се интегрални домен целих бројева може сматрати као поддомен поља рационалних бројева.*

Кључне речи: број, скуп, пресликавање, инјекција, хомоморфизам, изоморфно потапање, интегрални домен, поље.

1. Изоморфно потапање

Пре него што дајемо појам појам изоморфног потапања групе и прстена посматрајмо један пример.

1.1. Пример. Нека су $G = \{a, b, c, d\}$и $G_1 = \{x, y, z, t\}$ два групоида чије су операције дефинисане следећим Келијевим шемама:

	a	b	c	d
a	a	c	b	a
b	b	d	c	a
c	a	b	c	c
d	b	a	d	a

	x	y	z	t
x	x	z	y	x
y	y	z	y	x
z	x	y	z	z
t	y	x	t	x

Ако у првој шеми извршимо замену $f: a \to x,\ b \to y,\ c \to z,\ d \to t$ онда добијамо другу шему. Због тога кажемо да су посматрани групоиди истолики илин да су изоморфни а горе наведено пресликавање зове се изоморфизам. Са апстрактне тачке гледишта два изоморфна групоида се не

[14] alija.mandak@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

разликују, тј. могу се идентификовати. У вези са овим разматрањем дајемо општу дефиницију изоморфности за групе и изоморфности за прстене.

1.2. Дефиниција. Пресликавање $f\colon G \to G_1$ назива се изоморфизам група ако је бијекција и ако за сваки $x, y \in G$ важи:

$$f(x\,y) = f(y)\ f(y).$$

Две групе G и G_1 су изоморфне ако постоји бар један изоморфизам између њих.

1.3. Дефиниција. За групу G каже се да се може изоморфно потопити у групу G_1 ако постоји обратно једнозначно пресликавање $f\colon x \to x$ групе G у G_1 са особином:

$$F(x\,y) = f(x)\,f(y) = x_1\,y_1.$$

Пресликавање f зове се **изоморфно потапање.**

Ако је $f\colon G \to G_1$ изоморфно потапање онда се група G идентификује са својом сликом $f(G)$ која је подгрупа групе G_1 и са апстрактне тачке гледишта групу G можемо посматрати као подгрупу групе G_1.Дакле група G се може потопити у групу G_1 ако и само ако је G изоморфна некој подгрупи од G_1.

1.4. Дефиниција. Пресликавање $f\colon R \to R_1$ назива се изоморфизам прстена ако је бијекција и ако за сваки $x, y \in R$ важи:

$$f(x\,y) = f(y)\ f(y),\ f(x + y) = f(x) + f(y).$$

Два прстена R и R_1 су изоморфна ако постоји бар један изоморфизам између њих.

1.5. Дефиниција. За прстен R каже се да се може изоморфно потопити у прстен R_1 ако постоји обратно једнозначно пресликавање $f\colon x \to x$ прстена R у R_1 са особинома:

$$f(x\,y) = f(x)\,f(y) = x_1\,y_1 \quad f(x + y) = f(x) + f(y) = x_1 + y_1.$$

Пресликавање f зове се **изоморфно потапање.**

Ако је $f\colon R \to R_1$ изоморфно потапање онда се прстен R идентификује са својом сликом $f(R)$ који је подпрстен прстена R_1 и са апстрактне тачке гледишта прстен R можемо посматрати као подпрстен прстена R_1. Дакле, прстен R се може потопити у прстен R_1 ако и само ако је R изоморфан неком подпрстену од R_1.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

2. Интегрални домен целих бројева

Адитивни групоид $(N,+)$ скупа природних бројева је комутативна полугрупа али без неутралног елемента. Да би та полугрупа била са неутралним елементом скуп N се проширује тако што му додајемо нулу (0) која има следећу особину:

$$x+0=0+x=x,(\forall x\in N).$$

Дакле, 0 је неутрални елемент за сабирање у скупу $N_0=N\cup\{0\}$. Структура $(N_0,+)$ је комутативна полугрупа са неутралним елементом 0 . У овој полугрупи нема сваки број супротни. Да бисмо ово постигли сваком природном броју $n\in N$ придружујемо њему супротан $-n$ са особином

$$n+(-n)=(-n)+n=0.$$

Тако се добија скуп Z свих целих бројева који садржи све природне бројеве (позитивне целе), нулу и све негативне целе бројеве.

$$Z=N\cup\{0\}\cup(-N),\ \ N=\{1,2,3,\cdots,n,n+1,\cdots\},$$
$$-N=\{-n\,|\,n\in N\}=\{-1,-2,-3,\cdots,-n,-(n+1),\cdots\}.$$

У скупу Z се дефинишу операције сабирање и множење целих бројева тако да су оне сагласне са истим операцијама дефинисаним у скупу N свих природних бројева. Ово значи да ако цели бројеви $m,n\in N$ онда збир $n+m$ и производ $n\cdot m$ се дефинишу исто као у скупу N.

2.1. Теорема. Структура $(Z,+,\cdot)$ тј. скуп Z свих целих бројева са операцијама сабирање (+) и множење (·) је асоцијативни и комутативни прстен са јединицом без делитеља нуле (тј. интегрални домен).

2.2. Дефиниција. Структура $(Z,+,\cdot)$ зове се **интегрални домен целих бројева**.

3. Поље рационалних бројева

Дајемо дефиницију количника два цела броја и објашњење да за било која два цела броја њихов количник не мора постојати.

3.1. Дефиниција. Количник два цела броја $a,b\in Z$ (ако постоји) је цео број $c\in Z$ такав да је

$$c\cdot b=a.$$

Објаснимо да, на пример, количник бројева 5 и 3 не постији. Прво, количник не може бити негативан јер је производ негативног броја и броја 3 негативан па не може бити 5. Даље, количник не може бити 0, 1, 2, и 3 што се

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

проверава непосредним множењем ових бројева са 3. На крају, количник c не може бити већи од 3 јер ако је $c > 3$, онда $c \cdot 3 > 3 \cdot 3$, тј. $c \cdot 3 > 9$, тј. не може бити 5.

Исто тако, количник целог броја $a \neq 0$ и броја 0 не постоји. Заиста, ако количник c постоји онда је $c \cdot 0 = a$ што није могуће јер је по дефиницији множења у скупу Z $c \cdot 0 = 0$ за сваки $c \in Z$. Због ове особине каже се да дељење нулом није могуће.

По дефиницији множења у скупу Z је $c \cdot 0 = 0$ за сваки $c \in Z$. Ово значи да је количник $0:0$ било који цео број $c \in Z$ тј. није једнозначно одређен. Због ове особине каже се да дељење 0 са 0 није једнозначно одређено.

Ако количник два цела броја $a, b \in Z$ постоји онда се каже да је **број a дељив бројем b** или **b је фактор у а.**

Да би операција дељење са бројевима различитим од 0 била потпуно дефинисана скуп Z проширујемо тако што му додајемо све разломке $\frac{p}{q}$ где су $p, q \neq 0$ узајамно прости цели бројеви.

3.2. Дефиниција. Рационални бројеви су парови узајамно простих целих бројева p, q, где је $p \neq 0$, записаних у виду $\frac{p}{q}$ (црта замењује знак операције дељење).

Ако су рационални бројеви дати као парови узајамно простих целих бројева онда једнакост рационалних бројева се дефинише овако:

$$\frac{p}{q} = \frac{r}{s} \Leftrightarrow \quad pq = rs.$$

У случају $q = 1$ однос $\frac{p}{1}$ дефинише цео број p представљен количником дељења броја q са 1. Дакле цели бројеви су специјални случајеви рационалних бројева. Ако је $q \neq 1$ и p, q узајамно прости онда у скупу Z свих целих бројева p није дељиво са q, и однос $\frac{p}{q}$ раније није био дефинисан. Отуда овакви рационални бројеви нису цели.

Скуп свих рационалних бројева означава се са Q. Из претходног разматрања следи да је

$$N \subset Z \subset Q.$$

У скупу Q се дефинишу операције сабирање и множење рационалних бројева тако да су оне сагласне са истим операцијама дефинисаним у скупу

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

$\boldsymbol{Z}$ свих целих бројева. Ово значи да ако цели бројеви $\boldsymbol{p,q} \in \boldsymbol{Z}$ онда збир $\boldsymbol{p+q}$ и производ $\boldsymbol{p \cdot q}$ се дефинишу исто као у скупу $\boldsymbol{Z}$.

3.3. Теорема. Структура ($\boldsymbol{Q}$,+,·) тј. скуп $\boldsymbol{Q}$ свих рационалних бројева са операцијама сабирање (+) и множење (·) је поље.

3.4. Дефиниција. Структура ($\boldsymbol{Q}$,+,·) зове се **поље рационалних бројева.**

4. Изоморфно потапање целих у рационалне бројеве

Још у основној школи ученицима је познато да се сваки цео број $\boldsymbol{a}$ може посматрати као разломак $\frac{\boldsymbol{a}}{\boldsymbol{1}}$ чији је именилац једнак 1 и скуп целих бројева $\boldsymbol{Z}$ је подскуп скупа рационалних бројева $\boldsymbol{Q}$, тј. $\boldsymbol{N \subset Z \subset Q}$. Оправдање за ово даје следећа теорема.

4.1. Теорема. Интегрални домен целих бројева $\boldsymbol{Z}$ може се изоморфно потопити у поље рационалних бројева $\boldsymbol{Q}$.

Доказ. Посматрамо пресликавање f: $\mathrm{Z} \to \boldsymbol{Q}$ дефинисано на следећи начин: За произвољно $\boldsymbol{a} \in \mathrm{Z}$

$$\boldsymbol{f(a) = \frac{a}{1}}.$$

Проверимо да је пресликавање f изоморфизам. Јасно је да је f сурјекција. Проверимо да је инјекција. Нека је $\boldsymbol{a \neq b}$. Имамо $\frac{\boldsymbol{a}}{\boldsymbol{1}} \neq \frac{\boldsymbol{b}}{\boldsymbol{1}}$, тј. $\boldsymbol{f(a) \neq f(b)}$. Остаје да се провери да је f хомоморфизам. За произвољне $\boldsymbol{a,b} \in \mathrm{Z}$ имамо

$$\boldsymbol{f(a \cdot b) = \frac{a \cdot b}{1} = \frac{a}{1} \cdot \frac{b}{1} = f(a) \cdot f(b), f(a+b) = \frac{a+b}{1} = \frac{a}{1} + \frac{b}{1} = f(a) + f(b).}$$

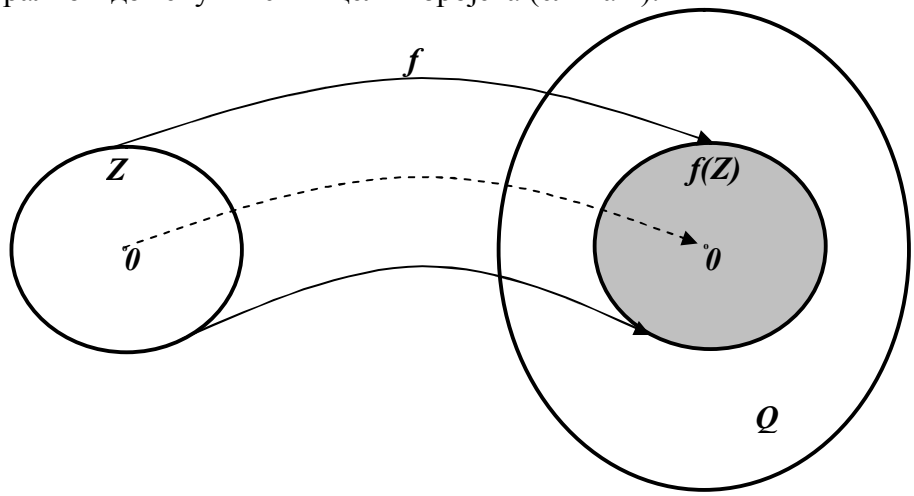
Дакле, f је хомомоморфизам, инјекција и сурјекција, тј. f је изоморфизам.

Слика интегралног домена $\boldsymbol{Z}$ свих целих бројева

$$Im(f) = f(Z) = \left\{ \boldsymbol{\frac{a}{1} : a} \in Z \right\}$$

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

је подинтегрални домен поља рационалних бројева $\boldsymbol{Q}$ која садржи све рационалне бројеве (разломке) чији је именилац једнак 1 и која је изоморфна интегралном домену $\boldsymbol{Z}$ свих целих бројева (слика 1).



(Слика 1.)

Са апстрактне тачке гледишта сваки цео број $\boldsymbol{a}$ идентификује се са разломком $\frac{a}{1}$ и интегрални домен $\boldsymbol{Z}$ свих целих бројева идентификује се са подинтегралним доменом поља $\boldsymbol{Q}$ свих рационалних бројева који садржи све рационалне бројеве (разломке) чији је именилац једнак 1. Сваки рационалан број $x \in Q$ је облика $x = \frac{a}{b}, a, b \in Z, b \neq 0.$

Закључак

Уместо интегралног домена $\boldsymbol{Z}$ свих целих бројева може се посматрати произвољан интегрални домен $\boldsymbol{R}$. Доказује се да свако поље $\boldsymbol{K}$ које садржи $\boldsymbol{R}$ садржи и најмање потпоље које садржи $\boldsymbol{R}$. То потпоље је изоморфно пољу разломака интегралног домена $\boldsymbol{R}$.

Литература

Белоусов, В. Д. (1971): *Алгебраические сети и квазигруппы* , Кишинёв.

Чупона, Г. Трпеновски, Б. (1973): *Предавања по алгебра II,* Универзитет во Скопје, Скопје.

Ляпин, Е. С. Евсеев, А. Б. (1974): *Алгебра и теория чисел,* Просвешение, Москва.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Kočinac, Lj. Mandak, A. (1996): *Algebra II,* Univerzitet u Prištini, Priština.

Kurepa, S. (1971): *Uvod u matematiku,* Tehnička knjiga, Zagreb.

Kurepa, Đ. (1971): *Viša algebra II,* Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.

Perić, V. (1980): *Algebra II,* Sarajevo.

Mandak, A. (2005): *Osnovi nastave matematike sa zbirkom zadataka,* Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposaviću, Leposavić.

Mijajlović, Ž. (1993): *Algebra 1,* MILGOR, Beograd, Moskva.

Stojaković, Z., Herceg, D. (2005): *Linearna algebra i analitička geometrija,* Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.

Alija Mandak, Ph.D.
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

A ISOMORPH EMBODIED OF THE INTEGRAL DOMAIN OF INTEGERS INTO THE RATIONAL NUMBERS FIELD

Summary: *In paper the integral domain of integers, the field of rational numbers, the isomorph and isomorph embodied are defined. It is proved that the integral domain of integers is isomorph embodied into the field of rational numbers thus from an abstract point of view each integer is identified with fraction whose demonitor is one.*

Key words: number, set, injection, homeomorphism, isomorphism, integral domain, field.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. др Синиша Г. Минић[15]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИНФОРМАТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ

Апстракт: *Предности које дају савремене наставне технологије мења се у зависности од опремљености школа наставним средствима, системом информисаности као и обучености кадра за њихово коришћење. Наставници се паралелно школују са ученицима како би били у могућности да користе савремена наставна средства. Нова сазнања и нове технологије утичу на реформу и усавршавање система образовања, измене у садржајима, унапређивање технике и технологије наставе и учења.*

Кључне речи: наставник, рачунар, мултимедија, интернет, телефон.

Увод

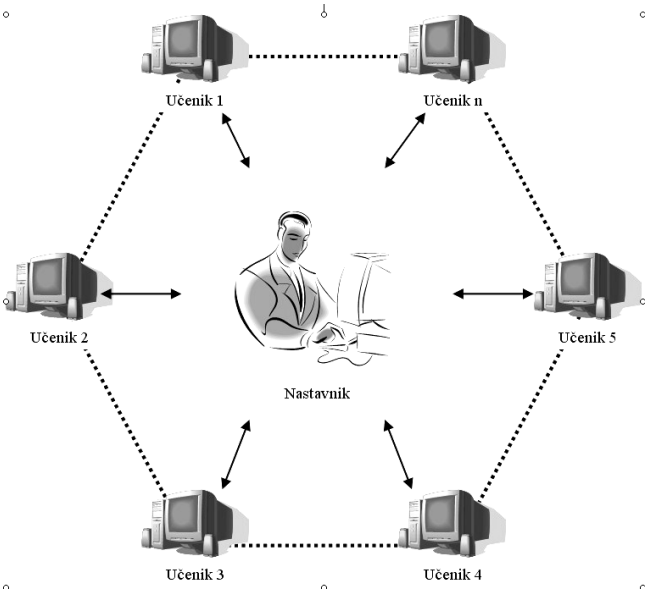
Рачунар је машина за обраду информација који прима информације, обрађује их и за резулрат даје информације које су неопходне кориснику. Данас је то веома важна алатка за рад, комуникације па и игре. Рачунари се могу користити у: пословне сврхе, за програмирање, учење, забаву. Рачунар у настави се све више примењује. Тако, данас, ученици на врло лак начин могу доћи до жељених информација без много мука и на тај начин се могу посветити темама које их највише интересују. На тај начин учење уз рачунар је само по себи занимљивије, ученицима је дата слобода у креирају тема у оквиру тематске наставе. Наставник има за циљ да формира код ученика одређена знања, вештине, способности. Оспособљавање наставника и ученика као и прилагођавање наставних програма новим информационим трендовима свакако је најизазовнији део у перманентном образовном процесу. Важно је да се што више иде ка дигитализацији података, у овом случају подстицању формирања дигиталних уџбеника, као и стварање у електронском облику образовних садржаја и материјала ван традиционалног система образовања. Циљ школе је да развије личност и индивидуалност сваког детета. Савремена настава, укључујући техничко-технолошке иновације, треба да омогући креативну слободу ученику, што се огледа кроз изабране и припремљене програмске целине.

[15] sinisa.minic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

1. Увођење иновација

Треба створити реални проблем и ученике суочити са чињеницама. Наставник одређује најпоузданије и најефикасније методе, облике рада, садржаје, наставна средства и изворе знања. Развој науке и технике утиче на пораст обима научних и друштвених информација, које су од непосредног значаја за појединца. Перманентно усавршавање наставника за примену савремене информационе технологије отвара могућност и потребу за тимским радом наставника и тимским радом ученика. Улога наставника се мења, односно наставник није искључиво предавач већ организатор наставе и партнер у непосредној комуникацији. Најефикаснија настава [1] је када наставник постане саучесник у групи, подстиче комуникацију међу ученицима. Наставна комуникација подразумева и комуникационе медијуме који подразумевају различита средства комуникације. Они утичу на начин мишљења, понашања, живота и рада (видети слику 1.).



Слика 1. *Комуникација у учионици када наставник постаје саучесник у комуникацији*

2. Техничко - технолошке иновације у настави

Савремени приступ у процесу учења помаже ученику да овлада процесом [2]: да уме да селектује битно од небитног, тражи и налази информације које су важне, да самостално размишља и закључује и да решава проблеме. Систем образовања конципиран је да буде флексибилан, диференциран и адаптиван према потребама и могућностима сваког ученика.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Савремени развој науке и технике, захтева познавање основа и принципа рада савремених техничких средстава. Постојеће технологије се непрестано мењају, неке нестају, а друге настају. Применом методолошких поступака омогућене су перманентне промене концепције образовања. Техничко-технолошке (информатичка) иновације представљају готово нову животну филозофију [3] која не утиче на опредељење ученика у даљем развоју. Те иновације требају ученику да обезбеде стицање основне техничке културе, да ученика оспособе за коришћење техничких достигнућа у свакодневном животу.

3. Рачунар као мултимедијални уређај

Рачунар је данас уређај у с највише могућности. Он повезује све остале медије. У прилог овоме дајемо неколико примера:

- рачунар може бити пријемник за радио и телевизијске емисије. Дакле, може преузети улогу радиопријемника и телевизора. Дакле, рачунар у потпуности може да замени радиопријемник и телевизор који нам у том случају више нису потребни. Рачунаром се може ући у било који радио или телевизијски програм али и у све друге информације које се налазе у некој „банци“ података: звучне и сликовне записе, слике, фотографије, новине, часописе, књиге. То се може на два начина:
- Рачунар данас не само да може да претражује податке по другим медијима, него и производи саме те медије на знатно вишој техничкој даљини. Тако рачунар омогућује да се производе новине у високој техничкој опреми (новине у боји). Данас се помоћу посебних програма производе и врхунски стрипови, обликију књиге и часописи.
- Осим што нам омогућава приступ свим јавним информацијама које су му доступне, рачунар може да има и улогу сасвим приватног медија. У њега можемо да ставимо своје приватне податке и њима да манипулишемо без обзира јесу ли то текстови, фотографије, графикони, филмови или звучни записи о нама самима, нашима најближима, нашим пословним односима, каријери, итд.

4. Школска мултимедијална позорница

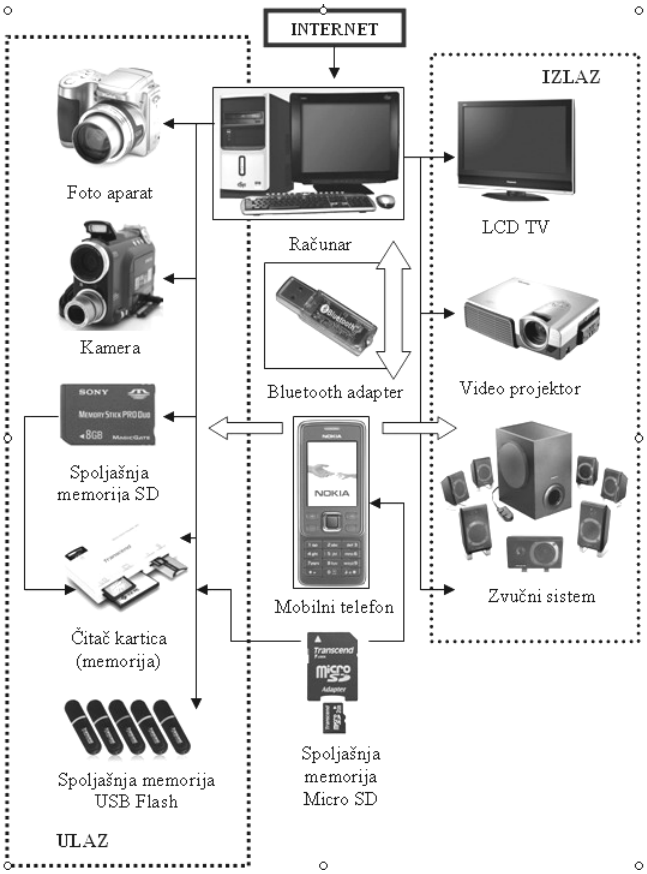
Мултимедијални рачунарски систем – обухвата формирање датотека за мултимедијално представљање података: текст, звук, слика, видео, анимација.

Мултимедијална радионица – обухвата обраду звука помоћу рачунара, формирање музичког студиа уз употребу звучника, микрофона. Овде свакако долази до миксовања различитих ефеката од миксовања музике и говора до израде и обраде слике, дигиталним фотоапаратима. Овде се врши

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

обрада видео материјала уз помоћ дигиталне камере врши се компресија података.

Мултимедијалне презентације – подрезумевају коришћење мултимедијалних елемената и ефеката.



Слика 2. *Приказ школске мултимедијалне позорнице*

Персонални рачунар (ПЦ) је „срж система”. Додавањем уређаја [4] за гледање слика, филмова или слушање музике систем се знатно усложњава. Такав систем представља мултимедијалну позорницу, јер тада ПЦ може да се користи као ДВД плејер, ТВ/ФМ тјунер, видео рекордер и меморијски медијум за музику, фотографије и видео. Уградњом ПЦИ картице за ТВ тјунер, уз коју се добија даљински управљач, омогућава се управљање поставком школске мултимедијалне позорнице. Манипулација ТВ каналима, снимање програма на чврсти диск, претраживање и приказивање фотографија као и ДВД/ЦД видео садржаја, слушање музике.

Најбољи избор за гледање слика је видео пројектор, који даје велику слику одличног квалитета или ЛЦД телевизор. ПЦ је повезан са звучницима

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

и видео пројектором. Даљински управљач омогућава да се бирају канали, програмира снимање и пуштање ДВД/ЦД флмова или било коју другу врсту дигиталног садржаја смештеног на ПЦ-ју. То могу да буду фотографије, МП3 музичке датотеке или видео записи. Што се фотографија тиче, може такође да се користи меморијска картица дигиталне камере ако ПЦ има читач картица (видети слику 2.).

5. Употреба интернета

За претраживање података на Интернету потребно је да постоји одговарајући хардвер и софтвер. Интернет као светска мрежа поседује следеће услуге: читање електронске поштw (е-маил) и претраживање Web страница. Web странице могу да садрже елементе разних медија и да буду саме по себи медиј. Многе новине и часописи имају своје Web странице, које се често обликом разликују од штампаног издања, па се помоћу тих страница нека вест може сазнати чим је новинар напише, тј. пре него што је објављена у новинама односно часопису.

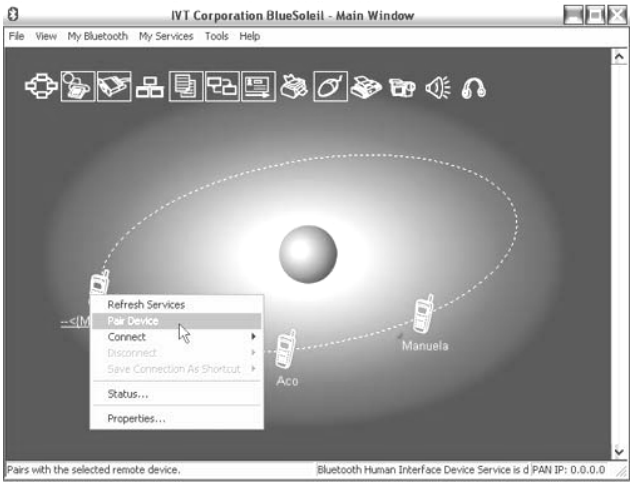
Ученици који уче помоћу рачунара, напредују према својим способностима. Сваки ученик комуницира са рачунаром, на екрану се исписује градиво или текст, а ученик саопштава своје резултате преко тастатуре или кликом показивача миша. Предности које пружа Интернет омогућава наставницима да усаврше своја знања, да припреме боље своја предавања. Једна од предности Интернета је да наставници могу да прате достигнућа у области образовања у целом свету, а материјал може да се имплементира у предавања, учење и ваннаставне активности. Ученици могу да истражују податке о практично свим темама. Комуникација преко Интернета омогућава размену информација ученика са наставницима. Ученици користе Интернет да би вршили истраживања, учествовали у интерактивним активностима на Web-u, или стварали оригинални материјал за друге. У оквиру истраживања ученици могу наћи следеће врсте материјала [4]: 1) образовне лекције, 2) целе текстове, 3) сирове податке или 4) приступ експертима.

6. Употреба мобилног телефона

Мобилни телефони новије генерације имају Bluetooth везу која им служи за бежично спајање са другим уређајима. Bluetooth је бежична технологија која се користи за повезивање разних уређаја. Сваки уређај који има Bluetooth стандард је у могућности да комуницира с било којим Bluetooth уређајем. Повезивање мобилних телефона Bluetooth-ом је врло једноставно, а за то нам треба software i hardware. Hardware је Bluetooth адаптер који се спаја путем УСБ прикључка на рачунар.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Најраспрострањенији software за везу је BLUESOLEIL (www.bluesoleil.com), који је једноставан за коришћење. На слици 3. дат је приказ радне површине програма Bluesoleil.



Слика 3. *Приказ радне површине Bluesoleil-а*

Да би се у потпуности искористио потенцијал телефона у погледу везе с рачунаром као и пребацивања мултимедијалних садржаја с мобилног телефона на рачунар и обратно, најбоље је да се купи екстерни Bluetooth адаптер (тзв. Bluetooth dongle). За ово наставно средство од опреме нам је потребно:

1. мултимедијални мобилни телефон са Bluetoothom;
2. рачунар са УСБ портом;
3. Bluetooth адаптер;
4. инсталацијски ЦД са управљачким програмима за Bluetooth адаптер.

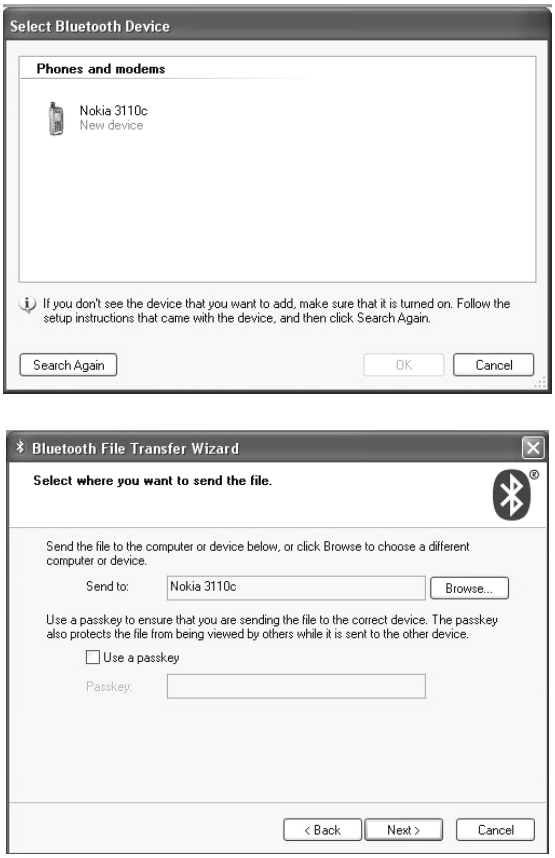
7. Методички приступ: Повезивање мобилног телефона и рачунара

Овде ће бити речи о методичком приступу повезивања и преноса података између два уређаја преко комуникационог медија који у овом случају представља Bluetooth адаптер [5].

- Приступа се инсталацији software за коришћење екстерног Bluetooth адаптера. Када је реч о екстерном Bluetooth адаптеру прво се инсталира software, а потом се прикључује уређај који има на себи УСБ везу.
- Затим се активира Bluetooth на мобилном телефону, подеси се за начин тражења, дакле - да претражује све Bluetooth уређаје које може да нађе у близини.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

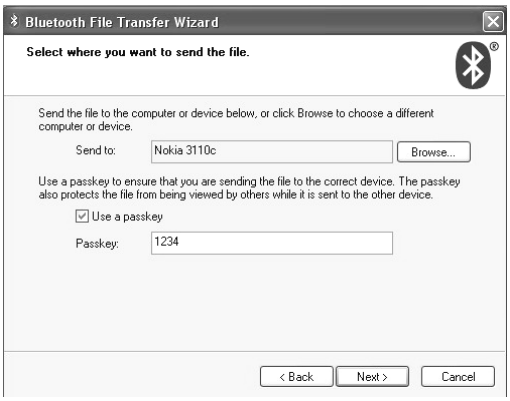
- У Control Panelu на рачунару два пута се кликће на иконицу „Bluetooth Devices” (Bluetooth уређаји) и отвориће се прозор за додавање Bluetooth уређаја. Кликом на „Add” појавиће се „чаробњак” за додавање Bluetooth уређаја. Кликом на „Checkbox” пише да је Bluetooth уређај подешен и спреман за проналажење. Затим кликом на „Next”, појавиће се прозор у којем рачунар јавља да тражи Bluetooth уређаје - након успешног тражења, појавиће се избор који уређај да се дода (видети слику 4.).



Слика 4. *Приказ када рачунар пронађе Bluetooth на мобилном телефону*

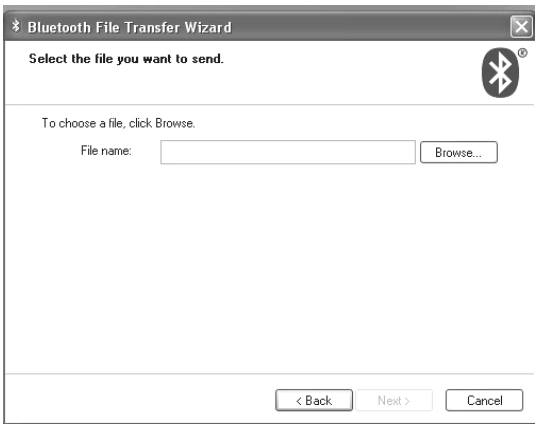
- Кликом једном на уређај који је рачунар пронашао, а потом на типку „Next”. Рачунар ће потом питати за лозинку за повезивање с Bluetooth уређајем. Уноси се лозинка и притиска се „Next”. Рачунар ће у том тренутку започети повезивање с мобилним телефоном, а мобилни телефон упозорава да се унесе Bluetooth лозинка. Овај пут, у мобилни телефон уноси се иста лозинку која је унета у рачунар (видети слику 5.).

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)



Слика 5. *Давање шифре приликом повезивања мобилног телефона и рачунара*

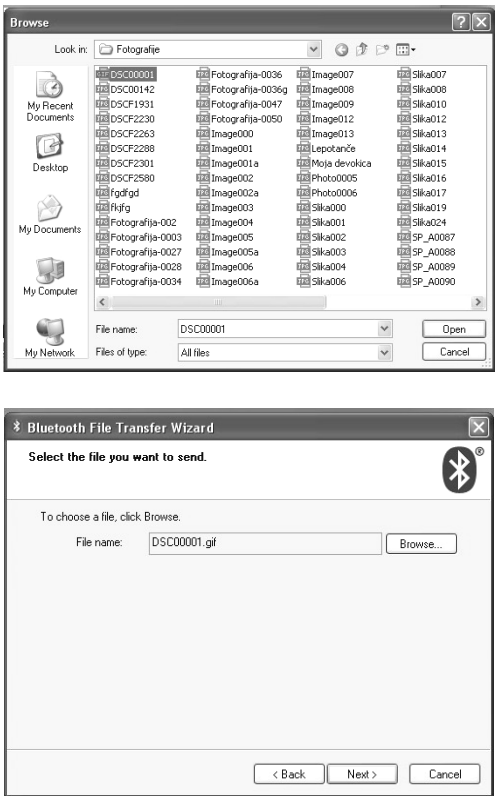
- Мобилни телефон упозорава да је лозинка правилно унесена те поново поставља питање да ли се прихвата веза са рачунаром. Одговара се потврдно. Након успешне инсталације, рачунар ће „избацити” следећи прозор, видети слику 6.



Слика 6. *Претраживање жељених фолдера за пренос података*

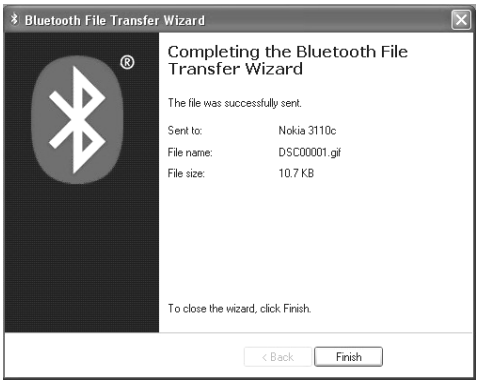
- Да би се извршио пренос података са рачунара на мобилни телефон и обратно иде се на опцију „Browse”, где се претражује жељени фолдер, врши се одабир „File”, означава се и тиме се врши пренос података (видети слику 7.)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)



Слика 7. *Одабир жељеног фајла*

- Рачунар је подесио комуникационе портове (COM портове) преко којих ће слати и примати информације. Ти подаци су потребни за успешно подешавање софтвера за синхронизацију мобилног телефона и рачунара. Кликните на типку „Finish” (видети слику 8.).



Слика 8. З*авршетак преноса податка*

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Већина синхронизованих софтware омогућује и пребацивање текстуалних и мултимедијских датотека с рачунара на мобилни и обратно. Тако могу да се пренесу позадинске занимљиве са рачунара на мобилни телефон, мелодије звона у MIDI, WAV ili MP3 формату, видео записе у RealVideo, AVI, 3GP, MPEG4 формату и слично.

8. Анализа наставних средстава

При разматрању употребе савремених и софистицираних уређаја потребно је истаћи образовно васпитне нивое на којима треба обрадити нове појмове и посебне образовно-васпитне задатке за дату наставну тему - јединицу. Посебна пажња је посвећена употреби масовних мултимедијалних уређаја који су заступљени и у употреби код сваког ученика. Тиме се мисли да сваки ученик у школи поред школске торбе носи са собом и мобилни телефон, Блуетоотх адаптер или УСБ адаптер. Наставна средстава будућности постају: ПЦ рачунар, Бим-пројектор, мобилни телефон и томе слично, кратак осврт на слику 2. Познавање могућности мобилних телефона, као и спектар њихових оперативних функција имају практичну примену у свакодневном животу и раду.

Употреба савремених техничко-технолошких иновација у наставном садржају код ученика подстиче њихово радно расположење, доприноси супростављању мишљења и усвајању нових знања, подстиче самосталност, систематичност и логичко закључивање. Активност наставника [6] је усмерена на подстрекивање ученика на изналажење нових оригиналних решења и њихову практичну примену како на мобилном телефону и рачунару тако и на другом уређају (генерално сваки ученик има свој мобилни телефон). Презентације на рачунару омогућавају наставнику да усавршава, осавремењује средства и методе рада, рационалније користи време, средства и просторије у настави. Наставник креира услове у којима ће настава бити атрактивнија за ученике, ближа њиховим потребама и способностима.

Савремена наставна средства омогућавају бољи начин учења, трајније памћење, боље препознавање и бољу употребу онога што је запамћено. Ученици су у стању да боље прате и памте наставне садржаје и активниије учествују у настави која се изводи путем рачунара уз примену мултимедијских презентација.

Приступ подацима пружа ученицима [7] да постану независни и да преузму контролу над својим учењем, односно да се ученици поставе у центар образовног процеса. Наставницима се пружа могућност да подижу квалитет образовања, да обезбеде двострану комуникацију у настави и креирају педагошке ситуације у којима ће долазити до изражаја одговорност ученика за успех наставе и учења.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Закључак

Несумљиво је да наставник не може постићи ниво и квалитет рада без коришћења техничких средстава која привлаче пажњу ученика. Такво техничко средство је рачунар, а самим коришћењем рачунара може се повећати заинтересованост ученика.

Употреба рачунара у реализацији разноврсних садржаја је од велике користи и за настанике и за ученике. Креативност наставника који организује почетну наставу применом рачунара не огледа се само у извођењу наставе, већ и у њеном припремању.

Примена мултимедијалног приступа пружа наставнику знатно повољније шансе за успешније и квалитетније извођење наставе, док ученицима омогућује потпун доживљај и формирање јасних представа и појмова из којих се изводе објективне чињенице, судови и закључци.

Информациона технологија се реализује у оквиру система наставник-рачунар-ученик путем програма различитих врста (информације, вежбања, контрола). У току постављања и решавања различитих задатака учења и сазнавања, рачунар омогућава разноврсне облике комуникације: наставник-ученик, ученик-ученик, наставник-аутор, ученик-аутор. Употреба рачунара има доста предности, а једна међу њима се огледа у брзој провери одговора ученика након обрађене лекције. На тај начин и наставник и ученик имају брзу повратну информацију веома битну за даљи рад.

Као резултат овог рада можемо изнети основне предпоставке за успешну примену рачунара, а које зависе од наставника су:

- одговарајући степен оспособљености наставника,
- високи ниво образовања и познавања различитих садржаја,
- маштовитост и способност креативног, подстицајност иновативног деловања у одељењу и преношење радне атмосфере на ученике
- способност успостављања интерацијско-комуникацијских веза и односа у настави,
- способност перманентног праћења напредовања ученика.

Модернизација школског образовног програма уз развој и примену мултимедијалног процеса наставе створиће услове да сваки наставник и ученик повећају мотивацију на било ком плану. У ери информатике, персоналних рачунара и мобилних телекомуникација, облици и методе реализације наставе и учења, морају да мењају постојеће наставне садржаје, као и сам систем реализације наставног процеса. Осавремењавање и модернизација наставног процеса и школа огледа се кроз употребу технолошки савремених средстава и учила, а у то се убрајају: електронске и мултимедијалне учионице, употреба интернета у настави као и електронски уџбеници.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Литература

Валон, А. (1985): *Психички развој детета*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђевић, Ј. (2003): *Научно-технолошка револуција, информатизација образовања и настава*, зборник Технологија, информатика, образовање, бр. 2, Београд, Институт за педагошка истраживања.

Ранђић, С. Бјекић, Д. (1995): *Рачунар у настави, настава о рачунару*, симпозијум - Техничко образовање и технолошки развој, Врњачка Бања.

Бјекић, Д. Бјекић, М. Драгићевић, С. (2003): *Селекција и коришћење софтвера у настави*, Национални научни скуп са међународним учешћем - Комуникација и медији у савремној настави', Јагодина, Учитељски факултет.

Дмитровић, О. (2005): *Информатичко образовање наставника и студената*, зборник Технологија, информатика, образовање, бр. 3, Београд – Нови Сад, Институт за педагошка истраживања и Центара за развој и примену науке, технологије и информатике.

Ивковић, М. Раденковић, Б. (1998): "*Интернет и савремено пословање*", Зрењанин, Технички факултет "Михајло Пупин".

http://en.wikipedia.org/wiki/Personal_computer. 2010.

Siniša G. Minić, Ph.D., University Senior Lecturer
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

IT INNOVATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN

Summary: *Benefits that modern technology provides in teaching change depending on the equipment of the school curriculum resources, a system of information as well as the level of personnel training for their use. In order to be able to use modern aids teachers are trained together with their students. New discoveries and new technologies affect the reform and improvement of the education system, content changes, promotion of technology teaching and learning.*

Key words: teacher, computer, multimedia, internet, phone.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ЧЕТВРТИ ДЕО

МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. др Радомир Арсић[16]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

РАЗВОЈ КОМУНИКАТИВНИХ СПОСОБНОСТИ КОД ГЛУВЕ ДЕЦЕ КОЈА СЕ ОБРАЗУЈУ У СПЕЦИЈАЛНИМ ШКОЛАМА

Апстракт: *Негативне последице глувоће на социјални развој дефинисане су у многим досадашњим истраживањима. Ова истраживања социјалне зрелости глуве деце вршена су углавном у циљу процене повезаности социјалне зрелости са временом настанка и степеном оштећења слуха, интелектуалним и/или емоционалним развојем глувих особа. Преглед литературе показује да недостају емпиријске студије у којима се истражују ефекти посебних социјалних контекста (породичног или институционалног) у коме се развија особа оштећена слуха. Тако, данас још увек немамо јасан одговор на питање у којој мери средина (социјални контекст развоја) може бити стимулишући или ометајући фактор социјалне зрелости и ком амбијенту дати предност за смештај глуве деце за време школовања - породици или институцији?*

Утицај боравка деце у установи (дому) за време школовања изучавали су многи психолози, али пре свега на популацији деце која су лишена родитељског старања (деца без родитеља). Међутим, важно је нагласити да у случају интернатског смештаја глуве деце, деца чувају и одржавају везе са својим природним породицама, па се у том смислу увек може говорити само о делимичној институционализацији, односно о привременом и ограниченом одвајању детета из породице. И управо је наше истраживање имало за циљ да прикаже компаративне резултате управо ове две групе глуве деце.

Кључне речи: комуникација, глуво дете, писменост, породица, интернат.

Полазећи од тога да су основни учинци васпитног процеса везани за ниво социјалне зрелости детета, основни предмет овог истраживања може се одредити као компаративно испитивање утицаја породичног и интернатског (институционалног) васпитања на процес социјализације и постизање социјалне зрелости деце са тешким оштећењима слуха.

Синдром институционализације одређен је као скуп глобалних и трајних негативних последица у психосексуалном и социјалном развоју деце која одрастају у домским условима, одвојена од породице као природног

[16] radomir.arsic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

окружења. Негативне последице проистичу из чињенице да домски услови, по дефиницији, представљају услове осиромашене и неадекватне социјалне интеракције на релацији одрасли – дете.

У начелу, у области општих проблема институционализације, издвајају се три различита приступа (Матејић-Ђуричић, 1994). У оквиру првог приступа, домски услови се одређују као *глобални сродински дефицит*, или сродински хендикеп. Овај приступ обележавају традиционалне студије развоја социјално и културно депривиране деце у дому. Низак материјални ниво, скучен и мрачан простор, недостатак играчака, неадекватна хигијенско-медицинска нега, површна и недовољна брига о деци, само су део индикатора којима се овај приступ описује и објашњава специфичност институционалних услова за развој детета. У Блумовој (Bloom, 1967, према Матејић-Ђуричић, 2003) класификацији неповољних сродинских чинилаца за сазнајни развој детета, а који се пре свега односе на породичне услове одрастања наводе се готово сви фактори „сродинског хедикепа“ који одликују глобално неповољне услове у дому:

- Сиромашна и неодговарајућа комуникација детета са одраслима;
- Сиромашна језичка стимулација и непотпуни говорни обрасци;
- Дефицитарно искуство о околини; и
- Смањење могућности за решавање интелектуалних проблема.

Овде можемо препознати две врсте неповољних чинилаца – *физичке и социјалне.* Мада Блум ставља нагласак на социјалне чиниоце, не смемо да занемаримо и значај чиниоца физичке средине При томе, физички чиниоци су чиниоци који зависе од материјалног богатства друштва и отварањем великог броја савремено и боље опремљених домова у којима је наглашено усклађен режим неге и васпитања све се више смањује разлика између домских и породичних улова подизања деце. Због свега тога, Матејић-Ђуричић (1994) изводи правилан закључак да физичке услове не треба узимати као критеријум за дефинисање специфичних институционалних услова развоја.

Емоционално лишавање је други приступ настао под утицајем психоаналистичке теорије и налаза Шпица (Spitz, 1945, према Матејић-Ђуричић, 2003) и Болбија (Bowlby, 1951, према Матејић-Ђуричић, 2003.) о последицама нарушене генезе објективног односа по развој и ментално здравље детета. У оквиру овог приступа, домски услови се дефинишу преко једног специфичног услова – недостатка материнске љубави и неге, односно емоционалног лишавања. Овај приступ претрпео је многе критике и промене које се могу препознати у каснијим радовима Болбијеве следбенице М. Ејнсворт (Ainsworth, 1962, према Матејић-Ђуричић, 2003) која напушта концепт недостатка материнске љубави и неге и као кључну варијаблу институционализације издваја поремећај интеракције на релацији одрасли –

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

дете. При томе, постоје три основна елемента специфичности социјалне интеракције у дому:

- *смањена социјална интеракција;*
- *неадекватна или квалитетно измењена интеракција; и*
- *имперсонални однос као последица непостојања сталног и трајног емоционалног односа са истом одраслом особом.*

Трећи приступ проблемима институционализације никао је на темељу дословног поништавања претходних истраживачких покушаја. Домски услови се одређују кроз специфично деловање *сензорног (перцептивног) лишавања* односно ограничених услова за стицање искуства. Главни теоретичар овог приступа је Хеб (Hebb, 1974, према Матејић-Ђуричић, 2003), и његова концепција о значају одговарајућих стимулација за нормално перцептивно и интелектуално функционисање организма. Главни заговорник овог приступа је Каслер (Casler, 1961, 1965, 1968, према Метејић-Ђуричић, 2003) и његова се критика своди на максиму: *„Детету није потребна мајчинска љубав, њему је потребно искуство“*. По његовом мишљењу, домска деца пате од недостатка тактилних, визуелних, аудитивних, кинестетичких и вестибуларних стимулација, а не од недостатка љубави мајке.

Утицај боравка деце у установи (дому) за време школовања изучавали су многи психолози, али пре свега на популацији деце која су лишена родитељског старања (деца без родитеља). При томе, различити аутори долазе до различитих закључака о ефектима домске средине по укупан психосоцијални развој детета, али се начелно слажу да увек постоје барем делимично негативни ефекти институционализације. Међутим, важно је нагласити да у случају интернатског смештаја глуве деце, деца чувају и одржавају везе са својим природним породицама, па се у том смислу увек може говорити само о делимичној институционализацији, односно о привременом и ограниченом одвајању детета из породице.

Зато неки аутори који говоре о укупно „негативном утицају депривација различитих врста и степена на укупан развој деце у домским, болничким, и уопште институционализованим условима, али и о ефектима психичког стреса при одвајању деце од родитеља ради смештаја у болницу или установу“ (Живковић, 1994, стр 96). У јавним домовима ученика нестаје непосредна комуникација породице и васпитаника. Функцију породице делимично или у целини преузима стручни тим васпитача и стручних сарадника. Овде се израђује троделна комуникација (породица-васпитач-васпитаник), уместо нормалне дводелне: породица-васпитаник. Дом ученика одражава бригу државе (друштва) да се ученицима из крајева у којима не постоји одговарајућа школа обезбеди смештај и исхрана као и васпитно-образовни рад за усвајање наставних садржаја предвиђених верификованим Наставним плановима и програмима. Однос дома и школе је један

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

специфичан однос и сусрет немирног духа и мноштва индивидуалних потреба васпитаника са пројектованим васпитно-образовним задацима који се остварују преко школа. Васпитаници, по правилу, живе и раде у хомогеним групама како би постигли максимум у резултатима у школовању које су одабрали. Ученик, доласком у дом не раскида везу између родитеља (или старатеља) и њега, већ се та веза трансформише у нов квалитет односа-однос између два аутономна бића. Породична идила се топи и нестаје, иако је узајамност обавеза и даље присутна.

Многи аутори сматрају да се живот у интернату негативано одражава на когнитивни развој детета. Међутим, има аутора који ову тезу развијају на целокупни развој деце оштећеног слуха. „Заводски живот с обзиром на организацију рада, културни живот и дисциплину је једноличан и монотон. Један дан личи на други“ (Ристовић, 1968). Боравак у интернату кида везе породице са дететом, ускраћује топлину љубави родитеља као и да не развијају позитивне особине и племените црте карактера. Дете које се развија у интернату нема нежности јер није формиран љубављу родитеља као и то да емоције не доживљавају у природној средини.

Професор Ристовић наводи много карактерних особина које красе децу оштећеног слуха које се школују у интернатима. Тако он наглашава „дисциплина је заснована на сили и принуди. Односи између ученика су без присности,тј једни према другима се односе лукаво, неискрено и недругарски“. У интернат дете долази око 6-7 године живота и у њему остају најмање још 8-10 година (некад и више), проводе под надзором наставника и васпитача просечно око 15 сати дневно. Сваки тренутак овог надзора је организован за сву децу подједнако, не водећи рачуна о њиховом појединачним потребама и захтевима. Ствара се код деце изолација од социјалне средине на начин да су она у кругу установе, деца не доживљавају живот на «нормалан» начин што ствара код деце штуро животно искуство. Због недостатка стимуланса не долази до правилног развијања емоција, осећаја и воље, у интернату дете не учествује у радостима, бригама или невољама породице, не упознају своје дужности и обавезе нити се припремају за правилан и уредан живот. „Заводски живот условљава честе извесне изопачености нарочито у сексуалној области“ (Ристовић, 1968), због тога што су интернати мешовити за сву децу, различитих узраста и различитих навика и из различитих социјалних средина. „...код младежи у доба пубертета и аделосценције изазива нездрава сексуална маштања, сексуалне изопачености-онанију, хомосексуалност, појаву лезбејства и друге первезије. Све те појаве су врло често код глувих ученика у заводима“ (Ристовић,1968).

Стоји чињеница да интернат, са стручним кадровима, са свим потребним средствима који му стоје на располагању, може да пружи у конфору много више него просечна породица. Међутим, структура

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

интерната за глуво дете у основи представља затворено подручје са строгим ограничењем у погледу њихове слободе и васпитног тренинга. Као резултат ове структуре интернат је «ограничена средина у којој све странце, односно посетиоце завода, глува деца сматрају необичним или атипичним особама која су изван круга њихове васпитне средине (Ристовић, 1968). И код родитеља глуве деце ствара се осећај да је заједница дужна да се брине о детету, родитељи сву бригу препуштају заводу, а по изласку из завода уколико не добије све оно што је имало у интернату постаје незадовољно, разочарано и асоцијално да се понаша. Ненавикнуто је на борбу за своје место у друштву, навикнуто да увек неко други брине о његовим проблемима, оно се не сналази у животу и потребан му је вођа-старатељ који би бринуо и даље (иако је одрастао) о његовим потребама. Иако сви итернати, односно школе располажу савременим средствима за развој говора њихова се комуникација своди на гестикулацију које је основно средство споразумевања у кругу интерната. Све то доводи до стварања неразумљивог говора. Познат је пример детета које је због болести провело у болници на лечењу дужи период, па се његов говор много боље развијао за то време него док је било у школи односно интернату. Социјална стимулација говором гругих људи који чују, односно „потребом“ и самог детета да комуницира са осталим болесницима повољно је стимулисала његову потребу за говором и дете је проширило свој говор новим изразима.

Глуво дете школујући се у интернатској школи, лишено је природног извора васпитно-образовног утицаја и у знатном је заостатку у погледу осећајног, емоционалног, умног и моралног развитка. У сталном контакту са средином истих особина и под сталним утицајем једних те истих васпитно-образовних метода, код глувог детета се развијају специфичне особине које се не подударају са особинама „чујуће“ средине. Она на пример, „имају више обзира према према својој личности-према својим индивидуалним и нагонским потребама, затим према својим правима и захтевима, а мање се обазиру на обавезе према друштву и заједници“ (Ристовић, 1968). Код већине глуве деце примећују се особине као што су: недовољна друштвеност, недовољно другарство, грамзивост, лака и интензивна раздражљивост, безобзирност према другима, злоба, завист, пакост, злурадост, антипатија, нетрпељивост, суровост, тврдоглавост – особине које ће од њега створити особу која се не може уклопити у нормалну социјалну средину, јер их такве нико не жели прихватити.

Насупрот овим негативним утицајима интернатског смештаја глуве деце, које је било правило у претходном развојном периоду нашег друштва, све више се афирмише покрет за интеграцију глуве деце у редовни систем образовања. Истраживања која су обављена у свету показују различите резултате интеграције глуве деце у чујућу средину.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У складу са савремнеим принципима инклузије и пуне социјалне интеграције деце са сметњама у развоју и понашању, у Сједињеним америчким државама, и већем броју развијених земаља на западу, постоји тенденција ка затварању специјализованих установа, односно интерната за глуву децу. Међутим, овај напредак у правцу боље социјалне интеграције има своје негативне ефекте на плану јачања менталног здравља деце оштећеног слуха. Многи аутори се слажу да социјално интегрисана глува деца постају анксиозна, уплашена и узнемирена. (Gjerdingen & Manning, 1991). До тога долази услед смањених комуникативних спсобности глуве деце, а за формирање пријатељства кроз заједничке интересе са чујућом децом увек је потребна добра комуникцаија. За глуву децу која нису у стању да ефикасно комуницирају са људима око себе ове тешкоће воде до појаве сниженог самопоштовања. Према истраживању Капели и сарадника (Cappelli, Daniels, Durieux-Smith, McCrath & Neuss,1995,) глува деца постају социјално неспретне особе због одбацивања од стране других ученика који чују.

У овом тренутку, још увек немамо коначан одговор о предностима и недостацима домског смештаја на укупан психосоцијални развој глуве деце. Очигледно, потребно је приступити новим истраживањима у којима би се систематски испитале специфичне везе између појединих елемената домске средине и последица које остављају на плану појединих сегмената психосоцијалног развоја.

Време истраживања:

Истраживање је спроведено у току 2005/2006 школске године у основним школама за ученике оштећеног слуха : Основна школа за децу оштећеног слуха и говора "Радивој Поповић" у Земуну, Школа за оштећене слухом-наглуве "Стефан Дечански" у Београду и Школа за децу оштећеног слуха "Бубањ" у Нишу.

Узорак истраживања:

Одабрано је укупно 52 ученика са оштећењем слуха. Испитаници су подељени у две групе. Прву групу испитаника (групу деце смештене у интернате установа за глуву децу), чини 26 ученика оштећеног слуха, оба пола, корисника интернатског смештаја при школама за децу оштећеног слуха. Другу групу испитаника (групу деце смештена за време школовања у породици), чини 26 ученика оштећеног слуха, оба пола, који не користе интернатски смештај већ су за време школовања смештена у својим породицама.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Статистичка обрада података:

Подаци су прикупљени методом увида у документацију (ученички досије) анкетирањем и тестирањем ученика.

За процену индекса социјалне зрелости користили смо: модификовану Vineland social maturity scale – Doll.

Резултати добијени применом Долове скале социјалне зрелости на две групе испитаника, децу оштећеног слуха која су током школовања смештена у интернат (прва група) и децу која током специјалног школовања остају у породици (друга група) скупно потврђују прву постављену хипотезу да између ових група не постоје разлике у погледу нивоа социјалне зрелости. Ови налази представљени су табеларно и графички у приказу који следи. С обзиром на чињеницу да је примењена скала осетљивија и дискриминативнија на млађим узрастима, узорак испитаника подељен је на две узрасне подгурпе, млађу групу (од 7 до 11 година) и старију групу (од 11 до 16 година), па је у том смислу и рађена посебна компаративна анализа.

Истраживањем је обухваћено укупно 52 испитаника (23 испитаника узраста 7.00 – 11.00 година и 29 испитаника узраста 11.01 – 16.00 година), који су подељени у две групе: прва група - ученици смештени у интернате установа за глуву децу, и друга група - ученици смештени у породици за време школовања. У првој групи било је 13 ученика женског пола или 25,00% од укупног броја испитаника и исти број ученика мушког пола (25%). Истовремено, структуру друге групе чини 12 ученика женског пола или 23,07% од укупног броја испитаника и 14 ученика мушког пола (26,92%). Не постоји статистички значајна разлика између испитивних груп у односу на пол (Sig. = 0,701; $p > 0,05$).

Статистичка обрада података подразумевала је примену следећих метода и процедура:

1) мере учесталости: фреквенције и проценти,

2) мере централне тенденције: израчунавање аритметичке средине и стандардне девијације,

3) Hi-квадрат и поступци за утврђивање значајности Hi-квадрата,

4) анализа варијансе.

Добијени резултати:

Један од најважнијих индикатора социјалног развоја односи се на аспект развоја комуникативних способности и вештина. С обзиром на примарни дефицит, деца оштећеног слуха не могу да усвајају говор природним путем, па се у том смислу увек очекују нижи резултати у области комуникације у односу на нормативну узрасну гурпу чујуће деце.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Табела 1. *Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста дд 7 – 11 година на подскали Комуникација*

Doll-ова скала - КОМУНИКАЦИЈА								
	Параметри	Група 1			Група 2			
Рб.		AS	SD	N	AS	SD	N	Sig
1	Употреба оловке*	2,5	0,85	10	3	0	13	**0,000;p < 0,01**
2	Писање речи*	1,6	0,52	10	**1,92**	0,28	13	**0,000;p < 0,01**
3	Читање*	2,2	0,63	10	2,08	0,76	13	0,637;p > 0,05
4	Читање часописа	1,7	0,95	10	1,54	0,78	13	0,241;p > 0,05
5	Читање стрилта	1,6	0,52	10	1,54	0,52	13	0,590;p > 0,05
6	Кратке приче*	1,8	0,92	10	1,54	0,66	13	0,110;p > 0,05
7	Читање новина*	1,6	0,97	10	**1,77**	1,01	13	0,420;p > 0,05
8	Писање писма*	1,1	0,32	10	**1,23**	0,44	13	0,102;p > 0,05
9	Адресирање коверта	1,2	0,42	10	**1,31**	0,48	13	0,258;p > 0,05
10	Телефонира*	1,2	0,63	10	1	0	13	**0,017;p < 0,05**
11	Чита дневну штампу*	1,6	0,7	10	1,31	0,48	13	0,100;p > 0,05
12	Користи мобилни телеф.	1,2	0,42	10	**1,46**	0,78	13	**0,039;p < 0,05**
13	Пише поруке на моб.тел.	1	0	10	0,54	0,88	13	**0,000;p < 0,01**
14	Игра наградне игре*	1,2	0,42	10	1,15	0,38	13	0,587;p > 0,05
15	Чита књиге*	1,7	0,95	10	1,15	0,38	13	**0,000;p < 0,01**
16	Користи библиотеку	1,1	0,32	10	1	0	13	**0,017;p < 0,05**
17	Авантуристички романи	1	0	10	1	0	13	Нема варијансе
18	Љубавни романи	1	0	10	1	0	13	Нема варијансе
	УКУПНО	**1,46**	**0,53**	**10**	**1,43**	**0,44**		**t=2,178 ниво - 0,05**

У Табели 1. дат је компаративни приказ просечних постигнућа испитаника прве и друге групе, узраста 7 – 11 година на Доловој скали у области комуникације. Видимо да је просечно постигнуће испитаника прве групе 1,46 поена, уз стандардну девијацију од 0,53. Истовремено, укупно просечно постигнуће испитаника друге групе је 1,43 поена, уз стандардну девијацију од 0,44. Компарацијом добијених резултата уочавамо статистички значајну разлику укупних просечних постигнућа између испитиваних група у корист испитаника прве групе (t = 2,178 – ниво 0,05). Компарацијом просечних постигнућа на нивоу појединачних параметара евидентиране су статистички значајне разлике између испитиваних група у просечном постигнућу у корист испитаника друге групе (параметри 2,7,8,9,11 и 12).

Упоредна анализа индикатора на којима се исказује предност деце из интерната показује да је углавном реч о активностима које боље подстиче

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

дом него породица: употреба телефона, писање порука (и уопште, већа употреба писане речи), читање књига и коришћење библиотеке.

Исти поступак примењен је и код компарације постигнућа на подскали Комуникација за групу старије деце, узраста од 11 до 16 година. Ови резултати приказани су на Табели 2.

Табела 2. *Компарација просечних постигнућа испитаника прве и другегрупе узраста дд 11 – 16 година на подскали Комуникација*

Doll-ова скала - КОМУНИКАЦИЈА								
	Параметри	Група 1			Група 2			
Рб.		AS	SD	N	AS	SD	N	Sig
1	Употреба оловке*	2,88	0,34	16	2,69	0,48	13	0,021;**p<0,05**
2	Писање речи*	2,00	0	16	1,85	0,38	13	0,000;**p<0,01**
3	Читање*	2,50	0,63	16	2,31	0,48	13	0,113;p>0,05
4	Читање часописа	2,31	0,60	16	1,85	0,69	13	0,969;p>0,05
5	Читање тилта	2,50	0,73	16	1,85	0,90	13	0,257;p>0,05
6	Кратке приче*	2,00	0,89	16	1,69	0,75	13	0,471;p>0,05
7	Читање новина*	3,00	0,63	16	2,69	0,75	13	0,103;p>0,05
8	Писање писма*	1,81	0,75	16	1,31	0,63	13	0,372;p>0,05
9	Адресирање коверта	1,81	0,40	16	1,54	0,52	13	0,011**p<0,05**
10	Телефонира*	1,50	0,82	16	1,46	0,88	13	0,891;p>0,05
11	Зна број тел.кући	2,00	0	16	2,00	0	13	p>0,05
12	Користи мобилни телеф.	2,75	0,58	16	2,08	1,04	13	0,000;**p<0,01**
13	Пише поруке на моб.тел.	1,63	0,62	16	1,23	0,83	13	0,180;p>0,05
14	Игра наградне игре*	1,63	0,81	16	**1,69**	0,95	13	0,255;p>0,05
15	Чита књиге*	1,88	0,72	16	1,54	0,78	13	0,453;p>0,05
16	Користи библиотеку	1,44	0,63	16	1,38	0,77	13	0,747;p>0,05
17	Авантуристички романи	1,56	0,51	16	1,08	0,28	13	0,000;**p<0,01**
18	Љубавни романи	1,44	0,63	16	1,46	0,78	13	0,471
19	Чита дневну штампу*	1,94	0,57	16	**2,00**	0,58	13	0,801;p>0,05
	У К У П Н О :	**2,03**	**0,57**	**16**	**1,72**	**0,66**	**13**	**T=0,875; Нема значајности**

Табела 2. приказује компарацију просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста 11 – 16 година на Доловој скали у области комуникације. Укупно просечно постигнуће испитаника прве групе је 2,03 поена (SD 0,57), док је укупно просечно постигнуће испитаника друге групе 1,72 (SD 0,66). Компарацијом просечних постигнућа на нивоу појединачних параметара добијена је статистички значајна разлика између испитиваних (параметри 1, 2, 9, 12 и 17). Анализа ових индикатора показује, поново, да је реч о већој и учесталијој употреби писане речи код деце из интерната у односу на децу из породица.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Добијена разлика између укупних постигнућа испитиваних подгрупа није статистички значајна (t=0,875 – није значајна.). Већа просечна постигнућа испитаници друге групе (деца из породице) остварили су само у случају параметара 14 и 19 (игра наградне игре и чита дневну штампу). Веома је карактеристична и различита варијабилност понашања испитиваних група. Структура добијених постигнућа показује знатно већу хомогеност резултата деце из интрната, док се код деце из породица добија слика варијабилнијих постигнућа.

Табела 3. *Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста сд 7 – 16,00 година подскали Комуникација*

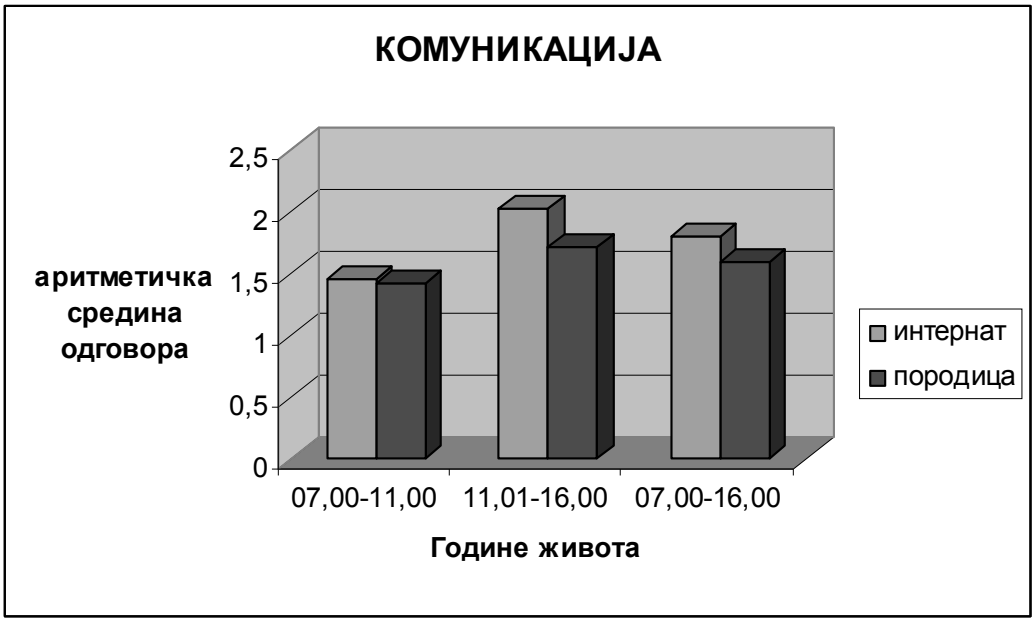
Doll-ова скала - КОМУНИКАЦИЈА								
	Параметри	Група 1			Група 2			
Рб.		AS	SD	N	AS	SD	N	Sig
1	Употреба оловке*	2,73	0,60	26	**2,85**	0,37	26	0,071;p>0,05
2	Писање речи*	1,85	0,37	26	**1,88**	0,33	26	0,426;p>0,05
3	Читање*	2,38	0,64	26	2,19	0,63	26	0,439;p>0,05
4	Читање часописа	2,08	0,80	26	1,69	0,74	26	1,000;p>0,05
5	Читање тилта	2,15	0,78	26	1,69	0,74	26	0,911;p>0,05
6	Кратке приче*	1,92	0,89	26	1,62	0,70	26	0,098;p>0,05
7	Читање новина*	2,46	1,03	26	2,23	0,99	26	0,959;p>0,05
8	Писање писма*	1,54	0,71	26	1,27	0,53	26	0,023;**p<0,05**
9	Адресирање коверта	1,58	0,50	26	1,42	0,50	26	1,000;p>0,05
10	Телефонира*	1,38	0,75	26	1,23	0,65	26	0,171;p>0,05
11	Зна број тел.кући	1,81	0,40	26	1,77	0,43	26	0,507;p>0,05
12	Користи мобилни телеф.	2,15	0,92	26	1,77	0,95	26	0,635;p>0,05
13	Пише поруке на моб.тел.	1,38	0,57	26	0,88	0,91	26	0,001;**p<0,01**
14	Игра наградне игре*	1,46	0,71	26	1,42	0,76	26	0,890;p>0,05
15	Чита књиге*	1,81	0,80	26	1,35	0,63	26	0,096;p>0,05
16	Користи библиотеку	1,31	0,55	26	1,19	0,57	26	0,307;p>0,05
17	Авантуристички романи	1,35	0,49	26	1,04	0,20	26	0,000;**p<0,01**
18	Љубавни романи	1,27	0,53	26	1,23	0,59	26	0,824;p>0,05
19	Чита дневну штампу*	1,81	0,63	26	1,65	0,63	26	0,545;p>0,05
	У К У П Н О :	**1,81**	**0,67**	**26**	**1,60**	**0,62**	**26**	**T =0,470; Није значајно**

У табели 3. и на графикону 1. приказана је компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста 07,00 – 16,00 година на Доловој скали у области комуникације. Укупно просечно постигнуће испитаника прве групе је 1,81 поена уз SD 0,67. Истовремено постигнуће испитаника друге групе је 1,60 поена уз SD 0,62. Евидентирана су већа просећна постигнућа у корист испитаника прве групе у скоро свим

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

испитиваним параметрима. Добијена разлика између укупних постигнућа испитиваних група статистички није значајна (t =0,470 - није значајно. Компарацијом просечних постигнућа на нивоу појединачних параметара (параметри 8, 13, и 17) између испитиваних група добијена је статистички значајна разлика ($p < 0,05$ и $p < 0,01$). Дакле, и на нивоу целе групе, урпкос томе што није добијена статистички значајна разлика на подскали Комуникација, показује се да деца из интерната више користе писану реч од деце из породица: она чешће пишу поруке и писма, користе библиотеку и више читају.

Графикон 1



Добијени резултати иду у прилог закључку да не постоји статистички значајна разлика између потстигнућа деце из интернатских или породичних услова васпитања на плану развоја комуникативних способности и вештина. С обзиром на дефинисане циљеве истраживања, у овом раду није посебно истраживана разлика на плану говорно-језичке комуникације, као најважнијег комуникативног процеса који бива угрожен оштећењем слуха. О томе извештавају бројне друге студије. У нашем истраживању, потврђено је да добро организована васпитно-образовна пракса у интернату представља не само успешну супституцију породичног контекста, већ често нуди боље услове за развој комуникативних способности и вештина од оних које је у могућности да пружи породица свом слушно оштећеном детету.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Закључак

Компарацијом просечних постигнућа на Доловој скали у области комуникације испитаника смештених у интернате установа за глуву децу (испитаника прве групе) и испитаника смештених за време школовања у породици (испитаника друге групе), добили смо разлику између испитиваних група. Ниво статистичке значајности разлика између испитиваних група у области комуникације структурира припадништво групи, врста параметра који се тестира и узраст испитаника. Тако је компарацијиом просечних постигнућа на Доловој скали у области комуникације испитаника прве групе и испитаника друге групе узраста 07,00 – 11,00 година, добијена статистички значајну разлику између укупних просечних постигнућа испитиваних група у корист испитаника прве групе (t = 2,178 – ниво 0,05) (табела 3). Добијена разлика просечних постигнућа између испитиваних група није у корист испитаника прве групе на свим појединачно тестираним параметрима комуникације. Испитаници смештени за време школовања у породици (друга група) имају већа просечна постигнућа на параметрима комуникације: употреба оловке ($p<0,01$), писање речи ($p<0,01$), користи мобилни телефон ($p<0,05$). Већа појединачна постигнућа испитаника друге групе евидентирана су и на параметрима: читање новина, писање писма, адресирање коверте и зна број телефона кући, али ове разлике нису статистички значајне. Можемо закључити да су добијени различити нивои појединачних постигнућа у области комуникације унутар испитиваних група, као и да постоје различити степени међугрупних разлика у зависности од тестираног параметра. Овако структурирани резултати истраживања јасно показују да разлика између испитиваних група на узрасту од 07,00 – 11,00 година, не настаје само као последица припадништва групи већ је она директно условљена и врстом тестираног параметра комуникације. Група испитаника смештених у породицу за време школовања на овом узрасту показује већи степен хомогености (СД = 0,53) у односу на групу испитаника смештену у интернате установа за глуву децу (СД = 0,44).

Компарацијом старијих група испитаника Доловом скалом у области комуникације (узраст испитаника 11,01 – 16,00 година) добили смо такође, различита постигнућа испитаника смештених у интернате установа за глуву децу у односу на испитанике смештене за време школовања у породици, али добијена разлика није статистички значајна (t=0,875 – није значајно). Статистички значајна разлика између испитиваних група и то у корист испитаника прве групе, на овом узрасту, добијена је само на појединачним параметрима комуникације: употреба оловке ($p<0,05$), писање речи ($p<0,01$), адресирање коверта ($p<0,05$), користи мобилни телефон ($p<0,01$) и авантуристички романи ($p<0,01$). Већа појединачна постигнућа испитаника друге групе евидентирана су само на параметрима: игра наградне игре и чита

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

дневну штампу, али добијена разлика није статистички значајна. Група испитаника смештених у интернате установа за глуву децу, на узрасту од 11,01 – 16,00 година, показује већи степен хетерогености док су веће индивидуалне разлике карактристика заступљена у групи испитаника смештених у породицима за време школовања.

Компарацијом просечних постигнућа на Доловој скали у области комуникације између испитиваних група на укупном узорку (узраст испитаника 07,00 – 16,00 година) добили смо разлику између испитиваних група у корист испитаника смештених у интернате установа за глуву децу (прва група) у односу на испитанике смештене за време школовања у породици (друга група) у скоро свим испитиваним параметрима (табела 3). Добијена разлика између испитиваних група на укупном нивоу постигнућа у области комуникације није статистички значајна ($t = 0,470$ – није значајно). Међутим, тестирањем постигнућа испитиваних група на појединачним параметрима комуникације добијамо статистички значајне разлике у корист испитаника прве групе (писање писма ($p<0,05$), писање порука на мобилни телефон ($p<0,01$) и авантуристички романи ($p<0,01$). Такође је, веоме карактеристична различита варијабилност унутар испитиваних група коју структурирају: припадништво групи, врста параметра који се тестира и узраст испитаника.

Резултати нашег истраживања показују да не постоји статистички заначајна разлика између испитиваних група у области комуникације чиме није потврђена друга хипотеза истраживања. Ниво статистичке значајности разлике између испитиваних група у области комуникације детерминисан узрастом испитаника и врстом тестираног параметра.

Литература

Bolwby, J.(1951) : Maternal care and Mental Health, Columbia Univesity Pres, Према Ђуричић, М. : Систем социјалне заштите деце без родитељског старања, Београд (необјављен текст).

Gjerdingen, D. & Manning, F.D. (1991) : Адолесценти са дубоким слушним оштећењем у редовном (матичном) образовању: Кларк модел. The Volta Review, 93, 139-148.

Живковић, Г. (1994) : Психологија телесно инвалидних лица, Дефектолошки факултет, Београд,

Cappelli, M., Daniels, T., Durieux-Smith, A., McGrath, P., & Neuss, D. (1995) : Социјални развој деце са слушним оштећењем која су интегрисана у опште образовне учионице, The Volta Review, стр. 97; 197-208.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Матејић-Ђуричић, З.(1994) : Сензомоторна интелигенција и социјално посредовање, Завод за издавање уџбеника и наставних средстава, Београд, стр 53-62.

Матејић-Ђуричић, З.(2003) : Планирање породице и одговорно родитељство, Зборник радова за демографска истраживања, Београд.

Ристовић, Д.,(1968) : Сурдопедагогија, Виша дефектолошка школа, Београд,

Radomir Arsić, Ph.D., University Senior Lecturer
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF DEAF CHILDREN EDUCATED IN SPECIAL SCHOOLS

Summary: *The negative consequences of deafness on social development have been defined in many previous studies. This research on social maturity of deaf children was conducted mainly in order to assess the correlation between social maturity with the onset of hearing impairment, intellectual and / or emotional development of deaf people. Review of the literature shows at lack of empirical studies which examine the effects of specific social contexts (family or institution) in which people develop hearing problems. Therefore, we still have no clear answer today to the question of the environment (the social context of development) can be stimulating or hindering factor of social maturity and to which environment should priority to placement of deaf children during the school - the family or the institution be given?*

The influence of children staying in teaching institution (home) during their education was studied by many psychologists, but the focus was more on the population of children who were deprived of parental care (children without parents). However, it is important to note that in case of boarding accommodation of deaf children, children keep and maintain links with their natural families, and in that sense we can still talk about partial institutionalization, or the temporary and limited separation of children from their families. That is why our research was aimed to show the comparative results of those two groups of deaf children.

Key words: communication, deaf child, literacy, family, boarding school.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. др Ваит Д. Ибро[17]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УЛОГА НАСТАВНИКА У ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: *Проучавање проблема организације наставе увек изазива знатижељу јер је то питање увек отворено и занимљиво и са дидактичко-методичког становишта. Основна школа представља темељ за даље учење математике, а пропусти учињени на том нивоу увек проузрокују тешко отклоњиве последице. Зато је неопходно изналазити нове путеве усвајања математичких знања која ће бити квалитетнија и трајнија. Нови путеви су модели интерактивно учење који се окрећу ученицима и њиховим способностима и интересовањима.*
Сваки систем образовања наставнику даје значајно место и улогу у настави. Наставнику је поверено да образује младе и одрасле, да пружа знања и вештине, формирајући ученика као целовиту личност. Модерна настава од наставника захтева перманентно опште, стручно образовање и дидактичко-методичку умешност уз примену савремене информатичке технологије.Рад говори о улози наставника у разним дидактичко-методичким моделима наставног рада интерактивне наставе математике.

Кључне речи: наставник, интерактивна настава, учење математике.

Увод

Сматра се да је основна школа темељ за даље учење а грешке у наставном раду проузрокују последице на каснију професионалну орјентацију. Организација наставе представља проблематичну област у којој одсуство прилагођених поступака представља један од главних узрока слабог успеха. Због тога је друштвена потребна за сталним усавршавањем и унапређењем наставе. Она мора превазилазити заостајање и тражити нова, боља и ефикаснија решења. Све ово једнако се односи и на наставу математике. Нагли развој математике и њена све већа примена у другим наукама појачава интерес за наставу математике и издвајају је од наставе других предмета.

[17] vajtgora@gmail.com

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Увођење нових технологија у образовање допринси да та делатност заузме све значајније место у друштву. Нема сумње да се то одражава на потребу промене положаја ученика и наставника у наставном процесу, што претпоставља промене и у организацији учења и наставе.

Интерактивна настава

Настава у којој је доминантна активност ученика и доприноси развоју његове личности и индивидуалности назива се интерактивна. Појмовно одређење интерактивне наставе везује се за систем активности на релацији наставник-ученик, ученик-ученик, ученик-наставник. Њена карактеристика је појачан интерперсонални односа субјеката. Главна сврха интерактивне наставе је преношење активности са наставника на ученике. Она доприноси стварању повољне климе у разреду, већем нивоу мотивације, сарадње и одговорности. Познато је да се чланови интересне групе најбоље споразумевају и сарађују, тако ученици између себе лакше усаглашавају ставове, акције и сами користе изворе знања и медије. Интерактивна настава управо тражи да ученици активно учествују у стицању знања било мисаоно или моторички.

Улога наставника је усмеравајућа а не доминантна, а ученици долазе до знања решавањем проблема, увиђањем и путем открића. Ова настава и учења је прикладнија за стицање знања, менталног развоја личности, интересовања и мотивације. Преношење активности са наставника на ученике не треба схватити као пасиван однос наставника већ активност само у неким фазама наставнога рада. Оваква улога наставника доприноси да ученици активно, мисаоно и моторички, учествују у стицању знања. Повећавање улоге ученика захтева дубље размишљање и целовитије испољавање његове личности.

Дидактика и методика нуде многобројне моделе који обезбеђују интерактивност и окренути су ученицима, њиховим способностима и интересовањима различитих врста и сложености и оне су менталне, мисаоне и тесно повезане са садржајем на шта је усмерена. Код ученика разликујемо и развијамо специфичне активности повезане са наставним предметом у школи (математика, језик, ...). Различити наставни предмети и облици учења ангажују код ученика мисаоне активности вишег степена сложености које предвиђају креативност, повезивање знања, самосталност, примена знања, иницијативу и сл. Тиме се мења положај ученика, он активно суделује и испољава своју индивидуалност, изражава мотивацију за учење, води дијалог, презентује своје идеје, сарађује са другима, креира решење и социјално-емоционално ангажује.

Педагошка наука нуди многобројне моделе интерактивне наставе који су теоријски засновани, верификовани и доказани. То су: егземпларна

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

настава, рад у групи, рад у пару, настава на три нивоа тежине, проблемска настава, програмирана настава и др. За потребе рада разматрамо само неке облике који се најчешће промењују.

Егземпларна настава

Појмовно одређење ове наставе је да представља узорну наставу, наставу за пример а циљ јој је оспособљавање ученика за самосталан рад. Настала је као резултат критике традиционалне наставе у којој је пренаглашена улога наставника. Она представља облика организације наставног рада у коме се од целогупног програмског садржаја узима само одређен, ограничен и типичан егземпларан број тема које имају значај за остале аналогне садржаје. На тај начин егземпларни садржај постаје модел за обраду и усвајање аналогног садржаја.

1. Табела:

Разред	Наставне теме	Егземпларни саржај	Аналогни садржај
Други	Метар и мање јединице	Метар	Дециметар, центиметар
Трећи	Сабирање и одузимање до 100	Одузимање збира од броја	95 – (47 + 19) = 71 – (38 + 21) =
Четврти	Разломци 1/3, 1/6, 1/9, 1/7	1/3	1/6, 1/9, 1/7

Организација оваквог наставног рада одвија се по фазама:

- проучавање наставног програма и идентификација егземпларног и аналогног садржаја,
- обрада егземпларног садржаја,
- самостална обрада аналогних садржаја.

Улога наставника за овакав облик наставног рада односи се на прве две фазе ове наставе. Он мора, првенствено, да води рачуна да идентификација и обрада буде квалитетна, јер од тога искључиво зависе ефекти и исход овакве наставе. У том смислу припрема наставника мора бити студиозна и методички свеобухватна.

Програмирана настава

Као реакција на слабости традиционалне наставе у вези са повратном информацијом о раду ученика, јавља се програмирана настава. Теоријско одређење ове наставе је одавно детерминисано, а мисли се на унапред

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

одређен и до детаља разрађен наставни садржај у коме се знају начини обраде и учења. Оваква настава доприноси рационализацији и повећању ефикасности наставног рада. Преведено на језик методике значи, да ова настава:

- побољшава квалитет управљања наставним процесом,
- самостално усвајање знања,
- постојање повратне информације о свом раду,
- мотивација ученика за интензивније учење.

Улога наставника је да припреми програмирани материјал. Активности припреме од наставника захтева стручност, фукционалну писменост и дидактичко-методичку умешност. Оваква настава има највеће могућности у математици.

2. Табела: *Задатак*

Колика је разлика број 840 и његове шестине?	
Шестина броја 840	
Разлика броја 840 и његове шестине	
ПОМОЋ	
"прва помоћ"	Разлика бројева: a - b
"друга помоћ"	Шестина броја: a : 6
"трећа помоћ"	Разлика броја и његове шестине: a – (a : 6)
	Одговор: 700

Рад са групама

Теоријско одређење овог наставног рада такође указује на интерактивни однос ученика и наставника. Овакав рад има своје дидактичко-методичке, психолошке и социолошке вредности. Наставник је руководилац наставе, даје информацију о програму рада, методички јасно упућује на начин и технику рада, указује на могућности употребе различитих извора, средстава и др. Формира групе користећи валидне критеријуме и планираног садржаја. Припрема задатке на наставним листићима који садрже упутство, задатак, материјал и начин рада. Погодан је за реализацију садржаја из математике, нарочито за утврђивање и понављање, најбоље резултате даје комбиновањем са осталим провереним облицима.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

3. Табела: *Наставни листић*

1. Напиши све елементе скупа: а) {3,7,1,6,5} b) {7, 6, 5, 3, 1}. Одредити заједничке елементе ових скупова. 2. Помоћу заграда {, }, запиши скупове чији су елементи: а) бројеви који на месту десетице имају цифру 2, б) двоцифрени бројеви мањи од 12. Да ли ови скупови садрже број 12? 3. Опиши речима скуп {2, 4, 6, 8, 10}. 4. Допунити скуп {14, 19, 18, 17, ____ , ____ } тако да он има исте елементе као скуп {14, 13, 15, 17, 18, 19}.

Проблемска настава

Теоретско утемељење проблемске наставе налазимо у многим истраживањима у првој половини 20. века у оквиру развоја експерименталне психологије. У савременој дидактици захтева се да настава има истраживачки карактер и да ученици своја знања могу примењивати у новим околностима. Најпогоднији облик наставног рада за испуњавања таквих захтева је проблемска настава која у доброј мери отклања слабости традиционалне наставе. Теоријска заснованост има доста отворених питања и недоречености. Проблем, проблемска ситуација и решавање доводе до обогаћивања знања. Решавање проблема у настави математике предвиђа изналажење решења са којим се раније нисмо сусретали.

Проблемска настава према својим одредницама и свом карактеру приближава се структури научно-истраживачког рада. Примена овог облика наставног рада није могућа у свакој ситуацији већ се мора водити рачуна о стварним могућностима ученика и правилном одмеравању постављених задатака. Могућности ученика везане су за његову мотивацију, узраст, предходно знање, степен психичког развоја и осетљивост на откривање проблема.

Примена проблемске наставе у настави математике је могућа и пожељна али се у школској пракси довољно не примењује. Математика је најпогоднији наставни предмет за примену овог облика наставног рада. Многа истраживања су показала да овакав начин учења утиче на логичко и стваралачко мишљење, знања су уверљивија а ученици стичу самопоуздање у решавању проблема. Она повећава ефикасност наставнога рада, убрзава развој менталних способности, способности апстракције, повећава мотивацију, развија мисаоне операције, знања су трајнија и развоја карактерне особине ученика.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Улога наставника у почетној фази примене проблемске наставе је руководећа, тј. оспособљава ученике за проблемско учење. Поставља проблем, формулише претпоставку, указује на чињенице, решења, доказе и сл. Ако ученици самостално решавају проблеме, наставник непрекидно прати њихову активност, психолошки делује на ученике као подршка и контрола. Обезбеђује изворе и даје савете у организације, начину и техници рада.

Образовање и стручно усавршавање наставника

Сваки систем образовања наставнику даје значајно место и улогу у настави. Традиционална настава дуго није мењала кључну улогу наставника као преносиоца наставних садржаја. Нови облици наставнога рада и наставе суочавају се са потребом промене положаја ученика и наставника у наставном процесу. Модерна настава захтева на одговарајући начин припремљеног и перманентно стручно усавршеног наставника.

Ова ера на свим просторима треба да буде прекретница у начину коришћења савремене информатичке образовне технологије. Такав процес од наставника очекује да применом савремене технологије ученицима испоручују информације које они уз помоћ мултимедија савлађују интердисциплинарно. Наставнику је поверено да образује младе и одрасле, да пружа знања и вештине, формирајући ученика као целовиту личност. Такав задатак наставника од њега захтева широко и солидно опште и стручно образовање, основе наставе и посебно савремену информатичку технологију која се може примењивати у настави.

Неопходно је променити место и улогу наставника тако да она постаје формативна, коју карактерише двосмерна комуникација. Тиме савремени наставник, захваљујући примени модерних организационих облика наставе и средстава, више нема доминантну улогу као у традиционалној настави. Функције наставника се померају, па је он у ситуацији организовања рада ученика, подстицања на самосталну активност и вођење ученика до самообразовања. Наставник постаје организатор, ментор, саветник, сарадник и сл. Он треба да учини наставне садржаје приступачним ученицима и осетљивим према њиховом усвајању. С друге стране, наставник треба да је у стању да упозна потребе и могућности ученика и одреди своје поступке према њима да би подстицао сарадњу и међусобну размену међу ученицима.

Реформисањем школе и образовног процеса, наставник треба да добије већу аутономију и учешће у избору наставних садржаја и логичкој организацији градива. То значи да добија неку врсту програмске и организационе аутономије, а потпуну дидактичку аутономију у образовном процесу.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Такво место и нова улога наставника захтева целовито образовање које обухвата основне студије, приправнички рад, перманентно стручно усавршавање и доживотно образовање. Да би школовање кадрова било квалитетно треба успоставити равнотежу између стручно-научног програма и педагошко-психолошког и методичког образовања. Педагошко-психолошки курсеви, према европским стандардима, требало би да чине 25-35% часова програма наставничког образовања. Исто тако та настава мора да почива на истраживачком раду где би поред професора и студената факултета, били укључени и наставници из школске праксе, ученици и родитељи. Поред стручног, за успешно вршење функције наставника, потребно је и добро педагошко образовање.

Поред усавршавања у стручним областима потребно је усавршавање наставника у областима информатичких и комуникационих технологија и школском менаџменту. Зато данашње време захтева посебну пажњу школовању и стручном оспособљавању наставника за примену нове информационе технологије, а све у циљу побољшања нивоа учења и наставе. Иновације у нашој школи засноване су на принципу добровољности и субјективном фактору наставника. Најновија савремена технологија у школи неће значити много, ако субјекти у настави нису припремљени и оспособљени за њену примену.

Истраживања у Републици Србији 2005 говоре да свега 31,68 % наставника разредне наставе и математике поседује рачунар, а 23,42 % оспособљено је за њихово коришћење, 18,01 % користи га за Интернет, а 84,08 % заинтересовано је за учење помоћу Интернета (Ибро, 2005).

С друге стране истраживање у Републици Српској на узорку од 120 наставника говори да 91 % наставника не користи рачунар у настави, 65 % није оспособљено за рад на рачунару и 42 % није заинтересовано за стручно усавршавње из области образовне технологије. Оно што забрињава јесте да је просек старости наставника 48 година и чињеница да они нису свесни да ће у њиховом радном веку информатичка технологија заузети доминантно место у дидактичко-методичкој области наставе (Мандић, 2003).

Истраживање спроведено на Учитељском факултету у Сомбору показује алармантно стање у примени и оспособљености наставника и полазника постдипломских студија на том факултету. Од укупно 38 учитеља постдипломаца, зна да користи рачунар 2,60 % или само један, 94,80 % не зна да користи рачунар и 2,60 % је било без одговора (Ибро, 2005).

И најновија истраживања показују да је информатичка писменост Србије недовољна и да се она налази на самом дну листе европских земаља. Исто тако, запањује податак да чак 44,7 % испитаних грађана никад није користило рачунар а 56,4 % није употребило интернет. Распрострањеност рачунара повећана је у последњој години и то даје наду да се информатичка писменост креће узлазном путањом. Бележена процентима, узлазна путања

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

видљива је у последњих неколико година, па је у 2009. то повећање износило 6 % у односу на 2008., 12,8 % у односу на 2007, и чак 20,3 % у односу на 2006 годину (Eurostat, 2010).

Да би наставничка професија, и у нашим условима, постала способна да трага за знањима, да их контролише и критички разматра, и да све што има ефекта на свакодневни рад са децом у школи, потребно је обезбедити бројне предуслове. Један од тих предуслова је компетентно коришћење информатичких технологија. Учитељски факултети данас имају просветитељску мисију само што се данас просвећеност може и мора схватити као информатичка писменост, а просветитељима они који је шире.

Већа компјутеризација школа и њихово укључивање на интернет, натераће наставнике да се упознају са основама информатичке писмености, како не би доживели судбину да их ученици подучавају.

Стручно усавршавање наставника, као кључног фактора за квалитет образовања мора у овом тренутку захтевати:

- обавезу наставника да се стручно усавршавају ради успешнијег остваривања и унапређења образовног рада у математици,
- да се у свим основним школама ради на стручном и методичком усавршавању на новим савременим информатичким технологијама.

Промене у научним достигнућима из математике захтевају стално увођење новина у све програме школовања. Истовремено је значајно да наставници унапређују своја знања из методике образовног рада. Зато је потребно да програми усавршавања обухвате савремене садржаје из Математике, Методике, Педагогије, Психологије, Андрагогије и других дисциплина.

Усавршавање наставника и задовољавање њихових потреба у сваком погледу, не може се замислити без познавања и рада на рачунару. Примена савремене образовне технологије доприноси поједностављењу процеса учења нарочито математике, тежећи јаснијим, систематизованијим и трајнијим знањима. Зато свако индиферентно понашање наставника према примени савремене образовне технологије у настави, претвара је у класичну. Узроци таквог понашања су различити субјективни фактори. Сваки наставник треба комплетно теоријски да буде информисан о савременим и функционалним знањима. Он треба да познаје карактеристике наставних средстава које користи, да уводи средства мас-медија у наставни процес, да познаје рачунарску технику и Интернет комуникацију и да образовну технологију схвати као примењену науку.

Квалитетно и перманентно стручно усавршавање захтева формирање истраживачких и аналитичких центара од стране просветне власти или то поверити универзитетима у Републици Србији који би донели и верификовали план и програм тог усавршавања.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Све поменуто помаже да се постигне институционална гаранција стручне аутономије која подразумева самоконтролу и самодисциплину наставника. За то је потребна законска регулатива која доприноси равнотежи између ограничења и професионалних привилегија.

На крају можемо закључити да је перманентно образовање наставника нужност и није више индивидуални него друштвени проблем. Димензију друштвености задобија тиме што се наставак образовања и даље одвија институционално и што је тим процесом обухваћен већи број људи различитог узраста и доба, све до корисне границе живота. Перманентним образовањем наставници се оспособљавају за живот и рад у свету сталних техничко-технолошких промена.

Закључак

Увођење информатичких технологија у образовање, та област заузима све значајније место у друштву. Нема сумње да се све то одражава на потребу промене положаја ученика и наставника у наставном процесу. Такве промене претпостављају и нову организацију наставе која подстиче складан развој личности за живот у савременом друштву. Положај и улога наставника у настави је од највећег значаја јер је он непосредно задужен и одговоран за реализацију највећег броја активности у настави. Информациона технологија постављају пред наставнике нимало лак задатак самосталног актуелизирања својих знања из ових области. Како концепт образовања обухвата целовито образовање и васпитање младих, тиме одговорност наставника постаје разнолика и шира. Како је образовање наставника састављено од продубљеног стручног и научног студирања предмете, педагогије и наставне праксе, потребно је истаћи значај и улогу фазе којој се даје посебно место у процесу образовања, а то је поспешивање усавршавања наставника. То је неопходно због захтева који се постављају пред сваку професију, па и наставничку са аспекта нових задатака и тематске области. Због честих иновација и реформи образовног система неопходно је перманентно усавршавање наставника. У том циљу оснивају се у неким земљама Уније нове установе које координирају курсеве усавршавања наставника. С друге стране, неке земље координацију курсева усавршавања наставника поверавају универзитетима као Белгија, Италија, Португалија, Финска, Шведска. Искуство наведених развијених земаља намеће закључак да размотримо и применимо такав концепт усавршавања наставника у Србији.

Поред курсева за обнављање знања у различитим стручним областима, посебну пажњу треба поклонити усавршавању наставника у областима информационих и комуникационих технологија као и школском менаџменту.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Литература

Ђорђевић, Ј. (1986), *Иновације у настави,* Београд, Просвета

Ибро, Д., В. (2005), *Могућности унапређења наставе математике у основној школи*, докторска дисертација, Пале, Филозофски факултет

Крнета, Д. (2006), *Интерактивно учење и настава*, Бања Лука, Факултет за политичке и друштвене науке

Мандић, Д. (2003), *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд, Медиограф

Милијевић, С. (2003), *Интерактивна настава математике*, Бања Лука, Друштво педагога Републике Српске

Норма, (2003), Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 2-3/2003, Сомбор, Учитељски факултет

Vait Ibro Ph.D., University Senior Lecturer
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE ROLE OF TEACHERS IN THE INTERACTIVE TEACHING OF MATHEMATICS

Summary: *Finding new ways of adopting mathematical knowledge is an important task in transforming organization of teaching. Knowledge will be of higher quality and also more permanent through the interactive learning/teaching models that take pupils` abilities and interests into account.*
Any system of education gives teacher a prominent role. A teacher is entrusted to educate young children and adults, to provide knowledge and skills, forming a pupil/student as a complete personality. Modern teaching/learning process demands from teachers a permanent general and professional education, and didactic-methodological skills together with using modern information technologies.
This paper describes the role of teachers in a variety of didactic and methodological models of interactive teaching of mathematics.

Key words: teacher, interactive teaching, learning mathematics.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. мр Биљана Павловић[18]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗАСТУПЉЕНОСТ КОСОВСКО - МЕТОХИЈСКИХ НАРОДНИХ ПЕСАМА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: *У раду се разматра заступљеност косовско-метохијских народних песама у уџбеницима и наставном плану и програму предмета музичка култура, у основној школи. Косовско-метохијске народне песме имају специфичан музички израз, настао на основама исконског музичког памћења. Прожете елементима старе словенске музичке традиције, хришћанским супстратом и сегментима музике оријента, одликују се непоновљивом лепотом, богатством тема и мотива, специфичним ритмом, карактеристичним лествичним структурама, свевременим уметничким вредностима. Народно косовско-метохијско музичко наслеђе темељ је на коме се поуздано може градити осећање националне припадности, васпитавати музички укус и неговати етичке вредности. Косовско-метохијске народне песме и игре са певањем, без обзира на њихову вредност, нису у довољној мери заступљене у основношколској настави музичке културе. У временима када смо сведоци непоштовања и кршења елементарних људских права и слобода, културцида и затирања сваког трага српске културе на територији Косова и Метохије, музички педагози, дужни су да реагују и у оквиру своје професије дају допринос одбрани и очувању традиционалне националне културне баштине и обележја нашег народа. Један од начина очувања традиционалних националних вредности на Косову и Метохији је упознавањем младих генерација са богатством и лепотом традиционалне музичке културе овог поднебља, развијањем љубави и поштовања према њој, указивањем на њену свевремену вредност и неопходност њеног очувања.*

Кључне речи: косовско-метохијска народна песма, настава музичке културе, уџбеници музичке културе, наставни план и програм.

Разматрање места косовско-метохијске народне песме у уџбеницима и наставним програмима предмета Музичка култура у основној школи оправдано је из више разлога.

[18] biljana.pavlovic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

У раду са студентима Учитељског факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, о значају коришћења народних песама и игара са певањем у настави, наметнуло се питање – који су то фолклорни садржаји које ће они, као будући учитељи на територији Косова и Метохије користити у свом музичко – педагошком раду. Полазећи од предлога наставног плана и програма као и основних дидактичких принципа од *ближег ка даљем, од познатог ка непознатом,* констатовали смо да у избору садржаја, преко којих ученици треба да упознају народно музичко стваралаштво свог народа, обавезно су примери песама и игара из средине у којој ученици живе.

Задатак наставника музичке културе је да у оквиру наставних јединица које обрађују народно музичко стваралаштво упозна ученике са карактеристикама музичког фолклора свих делова Србије, како би упоређивањем фолклора различитих области, њихових специфичности, стекли општу слику о лепоти и разноликости музичког фолклора нашег народа. У том смислу, значајно је сагледати питање заступљености садржаја музичког фолклора Косова и Метохије, са дидактичко-методичког становишта, у уџбеницима и наставном програму, како би ученици других средина могли да се упознају са народном музичком традицијом овог дела наше земље.

Разматрање заступљености косовско-метохијских песама у настави музичке културе у основној школи за музичке педагоге треба да буде питање моралног поступања у времену када је народно музичко стваралаштво Косова и Метохије озбиљно угрожено. Музички педагози су дужни да покажу бригу о својој традиционалној музичкој култури, и да укажу на њену велику историјску, културну, уметничку, педагошку и националну вредност.

Етничка и политичка нестабилност на Косову и Метохији, разни притисци и прогон српскога народа, који су обележили последњих двадесет година на овој територији, довели су до наглог осипања и масовног исељавања српског становништва са ових простора. У таквим околностима народно музичко стваралаштво Косова и Метохије, као део целокупне културне и духовне заоставштине нашег народа неминовно је суочено са питањем егзистенције. Навешћемо само један податак, који говори о намерама оних који теже да униште сва српска национална и културна обележја на простору Косова и Метохије, колевци наше нације и духовности. У јануару 2008. у туристичкој понуди Косова описани су културни споменици које су "стварали албански мајстори и уметници, од великог су културног и историјског значаја, а изграђени су и служили су за богослужење илирско-албанског становништва још од 4.века". (Кањевац 2009/7: 67) Текст који говори о "византијско-римско-готско-албанском стилу" илустрован је сликом манастира Грачаница. Брошуре са сличном тематиком "Министарство културе Косова" делило је још у мају 2005, како

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

су пренели медији, и у средишту Унеска. Слично прекрајање историје догодило се и недавно на сајму туризма одржаном у Приштини. На сајму је у оквиру туристичке понуде представљена Патријаршија Српске православне цркве и манастир Дечани, који је описан као "један од најистакнутијих споменика касног периода у Европи".

Будући да је све мање српског становништва на Косову и Метохији, народне песме, игре и обичаји, целокупно народно музичко стваралаштво, вековима стварано, неминовно пада у заборав, што такође иде у прилог онима који се труде да униште сваки траг српске културе на овим просторима. Питање заступљености и значаја примене косовско-метохијских народних песама у настави музичке културе, произилази из самог значаја и вредности традиционалне националне културе овог поднебља и неопходности да се она негује и чува.

Јако је битно пронаћи начин како сачувати народно музичко стваралаштво Косова и Метохије, у веома сложеним друштвено-политичким приликама, какве јесу тренутно. Познато је да су васпитање и образовање важан чинилац развоја друштва и да се национални идентитет одвија захваљујући васпитно-образовном процесу. Васпитање и образовање представља значајан фактор безбедности нације, њеног интегритета и идентитета тим што доприноси заштити, очувању и развоју националне културе. Једно од могућих решења очувања народног музичког ставаралаштва Косова и Метохије је његовом интеграцијом у систем образовања. Говорећи о значају образовања у очувању културних и духовних националних вредности проф. Бранко Јовановић истиче да се преко образовања "чувају, преносе и даље развијају знања, искуства и вредности. Без организованог система образовања и васпитања у савременим условима не може се успешно очувати и развијати национални и културни идентитет и богатство људске духовности, хуманизовати друштвена заједница и интегрисати у светске производне, научне, образовно- васпитне и културне токове. На индивидуалном плану, образовање и васпитање постају незаменљиви чиниоци развоја човека, услов његове егзистенције, есенције и самореализације." (Јовановић 2005: 43)

Употреба садржаја музичког фолклора Косова и Метохије има огроман педагошки и национални значај у раду са ученицима који живе у енклавама,[19] на овој територији. Применом ових садржаја у специфичним условима живота нашег народа, који се одвија на овом простору, код ученика се формирају представе о континуитету и укорењености српског ентитета и наше традиције у овој средини, развија се осећај државне и националне припадности, патриотизам и родољубље. Тиме пружамо снажну моралну подршку нашем становништву које живи на територији покрајине.

[19] *Енклава* – етничка или нека друга заједница одвојена од своје матице

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Имајући у виду да је народно музичко стваралаштво обележје било које нације, па и наше, неопходно је сачувати га од заборава. Чувајући косовско-метохијско народно музичко стваралаштво, чувамо и националну културу, а самим тим и идентитет нашег народа на територији Косова и Метохије. Одсуство садржаја косовско-метохијског музичког фолклора из образовног програма наставе музичке културе, у основној школи, нарочито на простору Косова и Метохије, значи слабљење националне свести и припадности нацији. Настава музичке културе у основним школама Косова и Метохије мора да има наглашен национални карактер образовања, јер ће то допринети очувању и одржању наше културе у овом региону. То подразумева већу заступљеност садржаја косовско-метохијског музичког фолклора у настави музичке културе на свим нивоима образовања, почевши од предшколских установа, тако и у основној и средњој школи.

Будући да млади све мање имају прилике да ове песме науче у свакодневном животу, јер се све мање певају и у кругу породице, неопходно је упознати их са њима у основној школи. "Народне песме су попут старе фотографије, носталгично сведочанство прошлости, сведочење постојања другачијег времена, различитих људи...., њих треба неговати једнако као што се посеже за старим породичним албумима..., њихов старовремени звук јесте обележје некада препознатљивог националног идентитета српског народа. Било би зло да тај звук постане туђ нашем слуху. Непрепознавање одређеног звука није узрок растакања националног бића, али свакако јесте један од значајних симптома да такав процес јесте у току." (Љубинковић 1999: 147) Упознавањем младих са народним музичким стваралаштвом подстаћи ћемо интересовање и поштовање према традиционалним културним вредностима свог народа, спречити асимилацију и акултурацију унутар српске културе на Косову и Метохији.

Извршили смо анализу уџбеника музичке културе и препорученог избора песама у Наставном плану и програму, наставе музичке културе, са циљем да се утврди колико су у њима заступљени садржаји народног музичког стваралаштва Косова и Метохије.

Анализирали смо уџбенике од првог до осмог разреда следећих издавача*: Завод за уџбенике, Креативни центар* и *Клет*, јер су најзаступљенији на територији Косова и Метохије.

Анализа уџбеника Музичке културе које је објавио *Завод за уџбенике и наставна средства*

1. Уџбеник за први разред, аутори: Гордана Стојановић, Зорислава М. Васиљевић, Татјана Дробни (одобрено 04.04.2005. године), не садржи народне песме са Косова и Метохије.

2. Уџбеник за други разред, аутори: Гордана Стојановић, Зорислава Васиљевић (одобрено 16.06.2004. године), не садржи народне песме са Косова и Метохије.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

3. Уџбеник за трећи разред, аутор: Гордана Стојановић (одобрено 20.04.2005.године), не садржи народне песме са Косова и Метохије.

4. Уџбеник за четврти разред, аутори: Гордана Стојановић, Вишња Протић (одобрено 30.о6. 1988. године), садржи једну песму са Косова и Метохије – *Разгранала грана јоргована.*

5. Уџбеник за пети разред, аутори: Гордана Стојановић, Милица Рајчевић (одобрено 31.07. 2007. године), не садржи народне песме са Косова и Метохије.

6. Уџбеник за шести разред, аутори: др Гордана Стојановић и Милица Рајчевић (одобрено 01.07.2008. године), садржи обраду једне косовско-метохијске песме – *Џанум на сред село*, коју ће ученици послушати у оквиру осме руковети Стевана Ст. Мокрањца.

7. Уџбеник за седми разред, аутори: Гордана Стојановић, Милица Рајчевић (одобрено 7.07.2009. године) садржи четири песме са Косова и Метохије: *Добро јутро коледе, Симбил цвеће, Ој, мори врбо зелена, Ој, голубе,* мада, у уџбенику није означено да су песме са територије Косова и Метохије.

8. Уџбеник за осми разред, аутори: Гордана Стојановић, Надежда Ћирић (одобрено 30.06.1987. године), не садржи народне песме са Косова и Метохије.

Анализа уџбеника Музичке културе у издању *Креативног центра*

1. Уџбеник за први разред, аутор: Владица Илић
2. Уџбеник за други разред, аутор: Владица Илић
3. Уџбеник за трећи разред, аутор: Владица Илић
4. Уџбеник за четврти разред, аутор: Владица Илић

У уџбеницима *Креативног центра* за 1. 2. и 3. разред нису заступљене песме са Косова и Метохије. У уџбенику за четврти разред представљена је једна песма (*Разгранала грана јоргована*).

Анализа уџбеника Музичке културе издавача *Ќлет.* Ова издавачка кућа има лиценцу за издавање уџбеника првог и другог разреда.

Уџбеник за први разред, *Чаробни свет музике*, аутор мр Гордана Илић.

Уџбеник за други разред, *Чаробни свет музике*, аутор мр Гордана Илић.

У овим уџбеницима нису заступљене народне песме са Косова и Метохије.

Анализа избора песама препоручених Наставним планом и програмом за наставу музичке културе, од првог до осмог разреда

Наставни план и програм, поред осталих смерница и сугестија, садржи и избор народних песама, које је пожељно обрадити са ученицима у

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

одређеном узрасту. Анализирали смо препорученин избор песмама у наставним плановима и програмима, од првог до осмог разреда, да бисмо утврдили колико пажње се поклонило песмама са територије Косова и Метохије.

Од 13 песама, колико их је на списку за први разред, ни једна не представља подручје Косова и Метохије. (Просветни гласник 2004: 61)

Међу 15 предложених песама за други разред, једна је са територије Косова и Метохије. Реч је о песми *Разгранала грана јоргована*. (Просветни гласник 2004: 62)

Избор песама за трећи разред не садржи народне песме са Косова и Метохије. (Просветни гласник 2005: 48)

Избор песама за четврти разред саадржи једну песму *Подуна, мори, подуна*. (Просветни гласник 2006: 51)

У избору песама за пети разред налази се песма *Густа ми магла паднала.*. (Просветни гласник 2007: 46)

У наставном плану и програму за шести разред, дата је само општа препорука о коришћењу народних песама из свих крајева Србије. Нису прецизирани наслови песама. (Просветни гласник 2008: 47)

За седми и осми разред наставни план и програм предлаже песму *Седи мома на пенџеру* (Просветни гласник 2006: 45), која би, такође, по својим ритмичко-мелодијским карактеристикама могла да се нађе у избору песама за млађе разреде.

Дакле, од 61 предложене народне песме са територије Србије, у наставном плану и програму, четири су са територије Косова и Метохије.

Анализа уџбеника и наставних планова и програма указала је да је недовољан број песама које представљају ово подручје, а проблематичан је и распоред њиховог увођења у наставу. Утврђено је да је музички фолклор Косова и Метохије у уџбеницима млађих разреда представљен само једном песмом *Разгранала грана јоргована*, у четвртом разреду, једном у уџбенику за шести разред, и са четири песме, које су пронашле своје место у уџбенику за седми разред. Овакав приступ упознавању ученика са музичким фолклором Косова и Метохије, не омогућава континуитет који је неопходан да би се у настави млађих разреда створила основа за касније прихватање садржаја музичког фолклора ове области у вишим разредима основне школе. Истовремено, изостављањем ових песама губи се могућност доживљавања народног музичког стваралаштва нашег народа у целини.

Осим што је уочљив незнатан број песама које представљају подручје Косова и Метохије анализа избора песама препоручених наставним планом и програмом за рад у млађим разредима основне школе указује на недовољно озбиљан приступ у избору садржаја преко којих ученици треба да упознају ово фолклорно подручје. Предлог наставног плана и програма је да се песма *Разгранала грана јоргована*, уврсти у репертоар песама за други разред. Ова

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

песма заступљена је уџбеницима музичке културе за четврти разред, што указује на неусклађеност са наставним планом и програмом. За четврти разред, у наставном плану и програму, предложена је песма *Подуна, мори, подуна,* која по свом обиму и ритмичко-мелодијским карактеристикама више одговара ученицима првог или другог разреда, а то говори о непоштовању принципа усклађености наставе са узрастом и способностима ученика. Исти случај је и са предлогом песме за седми и осми разред, *Седи мома*, која би, по својим ритмичко-мелодијским одликама могла да се нађе у избору песама за млађе разреде.

Избор наставних садржаја одговорана је друштвена дужност, у чијем остваривању треба да учествују сви неопходни стручњаци за питања васпитања, образовања и наставе. Од вредности наставних садржаја у великој мери зависе вредности васпитања и образовања у наставном раду. Јединственост и посебност народног музичког стваралаштва Косова и Метохије, његова велика уметничка, естетска и етичка вредност се мора испоштовати приликом избора садржаја којима се представља народна музичка традиција овог поднебља.

Основно образовање је јединствена прилика да ученици стекну елементарно знање о свом традиционалном музичком наслеђу. То је период у коме се зачињу и усмеравају интересовања од пресудног значаја у формирању свести о значају неговања и очувања своје националне духовне баштине. Да би ученици основне школе изградили позитиван став према свом традиционалном музичком наслеђу, мора најпре да га упознају у свој својој разноликости, али и у јединству. У духу националног васпитања, правилним музичким васпитањем и образовањем, може се пуно допринети очувању музичке традиције Косова и Метохије. Проф. Зора Васиљевић истиче: "Потребно је прво упознати наслеђено музичко обележје, затим га наставом надоградити, извршити корекције, али и сачувати своје богатство наслеђено народном музичком традицијом." (Васиљевић 2000:173). С обзиром да је, како каже проф. Нада Ивановић: "...упознавање музичког фолклора неодвојиво од стицања увида у све типове околности у оквиру којих се музицира у народу, дакле у обичаје, календарске и некалендарске, ритуале, митологију, религију, историју, географију, традиционалне социјалне односе итд.", учитељи и наставници треба да упознају ученике са обичајима и обредима који су се одржавали на простору Косова и Метохије, обичајним и обредним песмама и играма, које могу бити корисна грађа у музичко-педагошком раду у основној школи. Упознајући народно музичко стваралаштво Косова и Метохије ученици стичу сазнања о националним културним вредностима овог дела наше територије, које постају саставни део њиховог идентитета. Тако је музички медијум "....прозор у *народног човека*, његов начин живота, његов идентитет, те директно освешћивање културног идентитета ученика." (Ивановић 2007:78) Представљањем фолклорних

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

садржаја из различитих области Србије и указивањем на њихове сличности и разлике, омогућићемо ученицима да стекну целовит доживљај о богатству нашег народног музичког стваралаштва.

Сагледавајући тренутно стање о заступљености косовско-метохијских песама у уџбеницима музичке културе, наставном плану и програму, ученици не могу у правом светлу упознати лепоту и карактеристичан музички израз фолклора овог поднебља. На основу увида у уџбенике музичке културе и наставном плану и програму, јасно је да је потребно ревидирати избор песама који је препоручен наставним планом и програмом и направити равнотежу између косовско-метохијских песама и песама из осталих области Србије.

Акценат у концепту представљања косовско-метохијског народног музичког стваралаштва у настави музичке културе је на његовом значају у остваривању васпитно-образовних и функционалних циљева и задатака у настави. Бројни су примери песама и играра са певањем које томе доприносе. Чињеница да је одувек представљало, преносило и чувало духовну културу нашег народа на овим просторима и да припада врхунским уметничким остварењима, чини народно музичко стваралаштво Косова и Метохије веома важним и значајним садржајем васпитно-образовног рада.

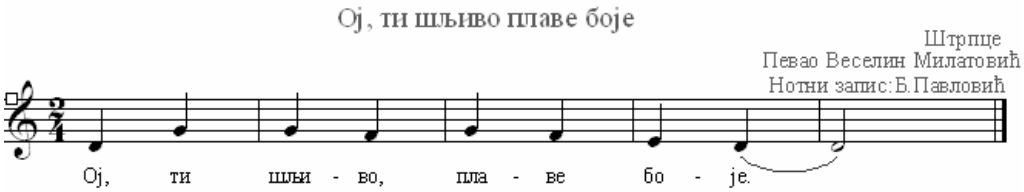
Примена садржаја косовско-метохијског народног музичког стваралаштва на самој територији Косова и Метохије има посебну важност. Посматрајући образовање као стожер очувања националних, културних и духовних вредности, сматрамо да се интергацијом садржаја народног музичког стваралаштва овог поднебља у настави музичке културе доприноси како његовом очувању, тако и очувању српског ентитета на овој територији. У овом процесу, учитељи и наставници са територије Косова и Метохије треба да одиграју велику и значајну улогу. Без свести о значају и значењу очувања свог културног и националног идентитета и очувања своје музичке традиције, пред ученицима, али и потомцима, нема ни националног идентитета. Иако наставни план и програм не истиче конкретно употребу садржаја музичког фоклора ове области (мада би то требало да буде важно питање), он оставља слободу и препоручује учитељима и наставницима да допуне наставне садржаје из области народног стваралаштва својим избором, који ће бити везан и за специфичности краја, односно региона у коме живи и ради.

Предлог неколико косовско-метохијских песама које се могу применити у основношколској настави музичке културе

У Сиринићкој жупи некада је постојао занимљив обичај "плашење воћа". Ако неко стабло у воћњаку више година не рађа, не даје плодове, домаћин и домаћица оду у воћњак са секиром. Домаћин, са секиром у руци

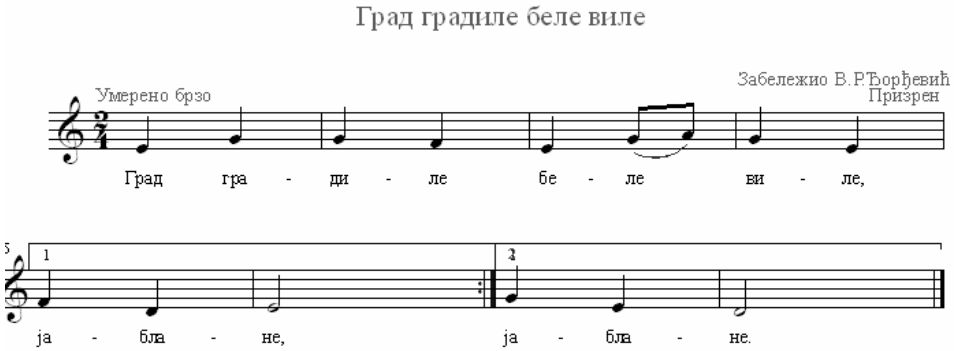
Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

прође стаблу и каже: "Ће сечем"! Домаћица одговара: "Не, не, ће роди"! Ове речи изговарају три пута. Домаћин затим спушта секиру поред стабла и пева песму *Ој, ти шљиво плаве боје.* Песма је једноставна и значајна је по својој функцији и месту у традицији. Овакве песме су данас веома ретке, и треба их сачувати.



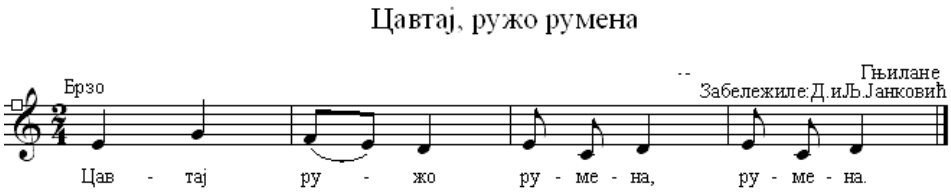
Ој, ти шљиво, плаве боје,
Кад се жени дете моје,
И када се много поје,
Да су пуне гране твоје,
Гране твоје чаше моје.

Песма је једноставна и може се обрадити у **првом** разреду.



Град градиле беле виле, јаблане,
Троја врата наградиле:
Прва врата од мермера,
Друга врата од бисера,
Трећа врата сва од злата.

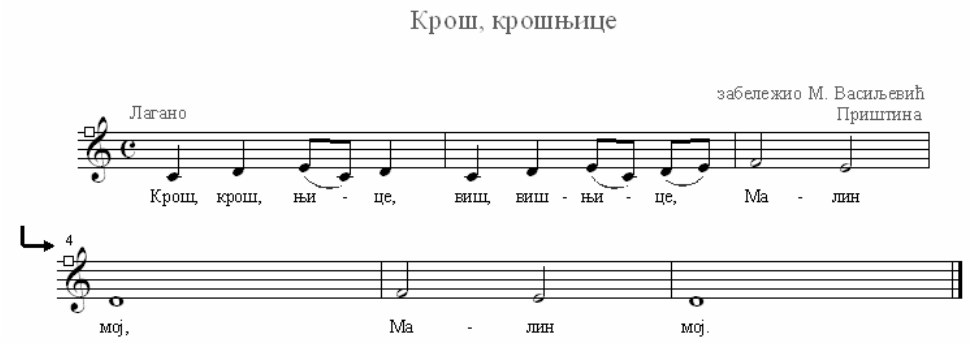
Песма је исказана у митолошком контексту, и својом тематиком подстиче дечију машту. Једноставне је ритмичко-мелодијске грађе па је могу научити ученици **другог** разреда.



Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

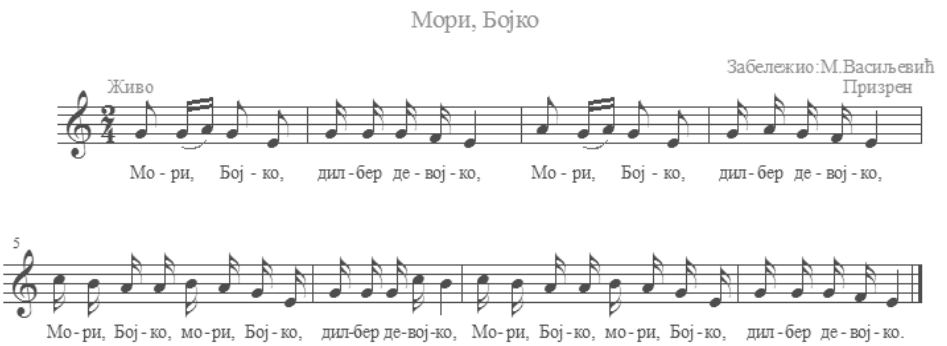
Цавтај ружо, румена
На Јанине планине!
Опни, рипни, девојче,
Остало ти колирче,
На колирче марамче,
На марамче кутиче,
У кутиче прстенче,
На прстенче каменче,
На каменче писано
Твоје име и моје:
Твоје име Марија,
Моје име Илија.

Нежна мелодија, прожета архаичним речима, привлачи пажњу својом једноставном лепотом. Безазлено исказана љубавна осећања у духу су патријархалног начина живота и схватања људи овог поднебља. Песма се може обрадити у **трећем** разреду.



Крош, крошњице, виш вишњице,
Малин мој, малин мој!
Пуна вишња, празна крошња!
Ти ћеш вишњу, ја ћу крошњу,
Кој ће крошњу, кој ће вишњу?
Пуна крошња, празна вишња.

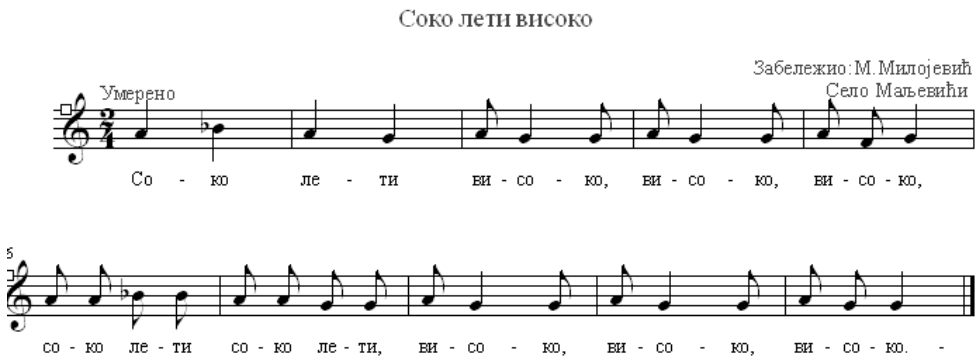
Песма је у сваком погледу веома једноставна и пријемчљива ученицима млађег школског узраста. Може се обрадити у **четвртом** разреду, када се ученици упознају са трајањем целе ноте. Ову песму проф. Миодраг Васиљевић уврстио је у групу берачких песама, које су веома ретке, па је и из овог разлога треба представити у настави.



Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Мори, Бојко, дилбер девојко,
Мори Бојко, мори Бојко, дилбер девојко.
Што си адет погазила,
Што си пошла за Турчина,
За Турчина, за ећима.

У **петом** разреду ученици се упознају са шеснаестином ноте. При обради ове наставне јединице може се искористити песма *Мори Бојко, дилбер девојко*.



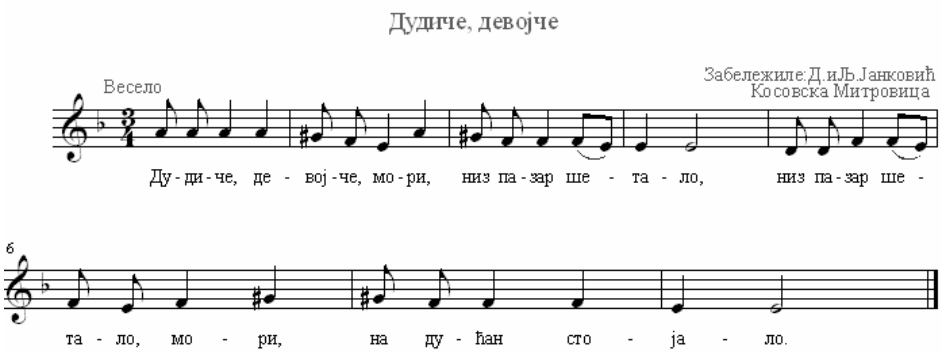
Соко лети високо,
Високо, високо,
Соко, лети,
Соко лети, високо, високо.
Соко лети високо,
Баца око далеко.

Угледао ђевојку,
На ђевојци ципеле,
С момчетом се шалила,
На ногу га згазила,
Цвеће му је просула.
-Помоз' цуро, купити,
Па ћемо се љубити!

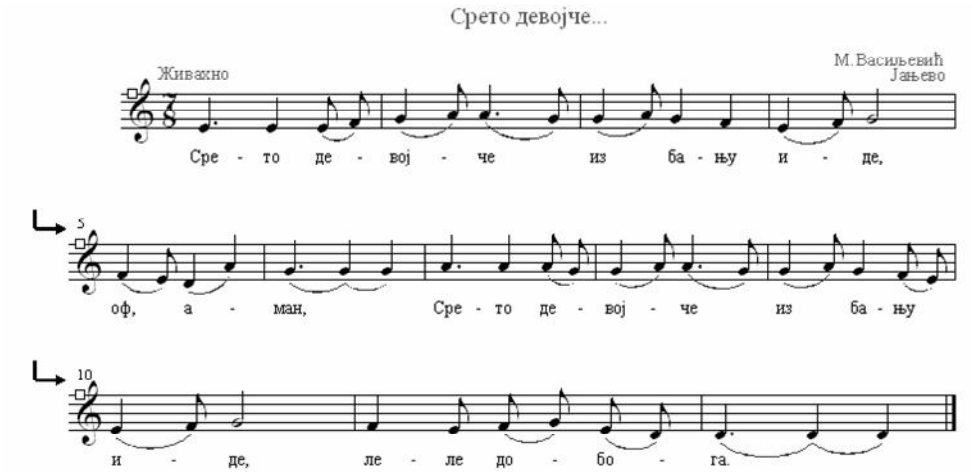
Сеоска песма која одише српском музичком архаичношћу. Врло једноставна, у опсегу свега четири тона. Понављањем истих иницијалних слогова, на истом ритмичко-мелодијском мотиву песма добија на занимљивости. Љубавна осећања су приказана посредно, кроз игру, где *соко* симболизује момка. Одликује се синкопираним ритмом, па ће послужити у **шестом** разреду, при обради ритмичке фигуре – *синкопа*.

Ученици у основној школи, свакако, треба да упознају карактеристичан призвук прекомерне секунде, која је заступљена у многим косовско-метохијским песмама (балканска лествица), као и песме карактеристичног ритма – мета ритма: 7/8, 9/8, 5/8. За упознавање ученика **седмог и осмог** разреда са овим карактеристикама послужиће песме *Дудиче девојче* и *Срето' девојче*.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)



Дудиче, девојче, мори, на пазар шетало,
На пазар шетало, мори, на дућан стојало,
На дућан стојало, мори, паре разбијало (мењало)
Паре разбијало, мори, капе куповало,
Капе куповало, мори, на главу мећело,
На главу мећало, мори, па се огледало,
Па се огледало, мори, да л' гу пристојало,
Да не пристојало, мори, не би куповало.



Срето девојче из бању иде,
Оф, аман!
Срето девојче из бању иде,
Леле до Бога!
Из бању иде, избањало се,
Избањљало се, променило се,
Променило се, набелило се,
Набелило се, закитило се,
Закитило се са обе стране,

Литература:

Васиљевић, А. М. (1950): *Југословенски музички фолклор*, Народне песме које се певају на Космету, Београд, Просвета.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Васиљевић, М. З. (2000): *Рат за српску музичку писменост*, Београд, Просвета.

Ђорђевић, В. (1928): *Српске народне мелодије* (Јужна Србија), Скопље.

Ивановић, Н. (2006): *Методика општег музичког образовања за основну школу*, Београд, Завод за уџбенике.

Илић, В. (2009): *Музичка култура за 1. разред основне школе*, Београд, Креативни центар.

Илић, В. (2008): *Музичка култура за 2. разред основне школе*, Београд, Креативни центар.

Илић, В. (2010): *Музичка култура за 3. разред основне школе*, Београд, Креативни центар.

Илић, В. (2010): *Музичка култура за 4. разред основне школе*, Београд, Креативни центар.

Илић, Г. (2008): *Чаробни свет музике*, Музичка култура за 1. разред основне школе, Београд, Клет.

Илић, Г. (2009): Чаробни свет музике, Музичка култура за 2. разред основне школе, Београд, Клет.

Јанковић, Д. и Љ. (1937): *Народне игре*, II књига, Београд, Просвета.

Јанковић, Д. и Љ. (1951): *Народне игре*, VI књига, Београд, Просвета.

Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Београд, Едука.

Кањевац, Д. (2009): *Изазови културног идентитета Србије*, Београд, Часопис за право и економију европских интеграција, 7.

Љубинковић, Н. (1999): *Прошлост, садашњост и будућност*, Београд, Развитак.

Просветни гласници, Београд, 2005, 2006, 2007, 2008.

Стојановић, Г. Васиљевић, М. З., Дробни, Т. (2005): *Музичка култура за 1. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојановић, Г., Васиљевић, З. (2004): *Музичка култура за 2. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојановић, Г. (2005): *Музичка култура за 3. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Стојановић, Г., Протић, В. (1988): *Музичка култура за 4. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојановић, Г., Рајчевић, М. (2007): *Музичка култура за 5. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојановић, Г., Рајчевић, М. (2008): *Музичка култура за 6. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојановић, Г., Рајчевић, М. (2009): *Музичка култура за 7. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Стојановић, Г., Ћирић, Н. (2009): *Музичка култура за 8. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.

Biljana Pavlović, MA
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE PRESENCE OF KOSOVIAN-METOHIAN FOLK SONGS IN THE PRIMARY SCHOOL

Summary: *The aim of this paper is to consider the presence of Kosovian-Metohian folk songs in the textbooks and curriculum for musical education in primary schools. Kosovian-Metohian folk songs have a specific musical expression developed on the basis of traditional musical memory. Permeated by elements of the old Slavic musical tradition, and fragments of Christian and Oriental music, they are filled with unique beauty, variety of topics and motives, specific rhythm, characteristic scale structures and eternal artistic values. Kosovian-Metohian musical folk heritage is the foundation for building national identity, educating feeling for music and nourishing ethical values. Kosovian-Metohian folk songs and dances accompanied with singing are not sufficiently present in the primary school music teaching. In the times when the elementary human rights, cultural genocide and actions of destroying every trace of Serbian culture in the territory of Kosovo and Metohija, music pedagogues are obliged to react within their profession, and give their contribution to protecting and keeping our traditional national cultural tradition and characteristics of our people. One of the ways of doing so would be introducing richness and beauty of traditional music culture of this region and developing feelings of love and respect for it by pointing its eternal value and necessity for its preservation.*

Key words: Kosovian-Metohian folk song, music teaching, music textbooks, curriculum.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Мр Слађана Видосављевић[20]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: *У овом раду настојимо да укажемо на значај осавремењивања наставе природе и друштва, јер стално иновирање доприноси ефикаснијем и бољем остваривању васпитно-образовних и функционалних задатака предвиђеним наставним програмом. С обзиром на то да савремена школа мора бити, пре свега, школа која представља спој наученог и примењивог знања, очигледна је потреба за оваквим видом иницирања. Настава природе и друштва мора бити тако организована да својим разноврсним садржајима, методама и облицима рада ученицима омогући стицање целокупног сазнања о природним и друштвеним појавама у њиховом окружењу а и шире. Кључна улога у модернизовању ове наставе несумљиво припада учитељу који мора бити оспособљен за увођење и примену савремених модела рад.*

Кључне речи: настава природе и друштва, савремена школа, иновације, активно учење, учитељ.

Увод

Нова савремена школа захтева да буде пре свега школа „примене наученог“, симбиоза теорије и праксе, спој наученог и примењеног активног знања, да би као таква водила у стваралаштво . Због тога се мора указати на важност стицања практичног и концептуалног знања насупрот чињеничког, а оно се у пракси може остваривати само непрекидним осавремењивањем наставе. Предавачко-истраживачки стил наставе према Ратковићу (2009: 32) мора да се поступно замењује сложенијим, истраживачким типом наставе, у коме се учи, али и експерментише са оним што је научено. Зато је и основни задатак школе и наставе да школско учење прерасте из традиционалног у савременији облик, са свим предностима које оно носи.

Традиционална настава која се данас углавном примењује у нашим школама је по Андрићу (1989: 109) „комбинација наставниковог излагања и демонстрирања наставних средстава, са доминацијом вербалних метода, као

[20] vodosavljevicmiro@live.com

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

и доминантан статус наставника- који пружа готове информације, уз висок степен вођења (дириговања) ученичког спознајног процеса и недовољну активност ученика“. Таква настава како каже Рубинштајн (1962: 284), омогућава само да се репродукује оно што је дато ученицима, и више од њега се не очекује, мишљење је за њега навика, али не и способност. Традиционална основна школа је дакле оријентисана на стицање знања, док се савремена обликује у едукативну заједницу. У питању су нова организациона решења којима се превазилази наслеђена пракса наставе и учења, модел круто детерминисане, униформне, нормативне организације која је примерена фронталном начину рада (Недељковић, 2002: 24). Отуда савремена школа захтева да у настави буду заступљенији иновативни модели којима се остварује већи степен ученичке активности и сарадње. У контексту промене према креативној настави, савремена школа дакле није само статични, спољашњи посматрач промена, већ она преузима улогу иницијатора и активног носиоца.

Основне карактеристике савремене наставе природе и друштва

Програм савремене наставе природе и друштва прилагођен је потребама ученика млађег школског узраста како би упознао свеукупност своје околине – природу и друштво. Специфичност методике наставе природе и друштва у односу на остале наставне програме огледа се пре свега у томе да су њени садржаји:

1. Конституисани на елементарним научним сазнањима природних и друштвених наука,
2. Бирани су у складу са општим и специфичним критеријумима и разврстани по својој структури и доступности узрасним могућностима ученика,
3. Распоређени по спирално-узлазном моделу (Лазаревић; Банђур, 2001: 56).

Ниједан наставни предмет у оквиру разредне наставе не обухвата толику разноврсност чињеница колико то омогућује ова настава и то захваљујући широком спектру природних и друштвених наука чија сазнања конституишу наставне садржаје. Оваква повезаност садржаја природних и друштвених наука указује на њен интердисциплинарни карактер и као такви захтевају већу стручност и већи степен методичког образовања наставника у тој настави. Дидактичко-методичком трансформацијом садржаја из различитих природних и друштвених области у оквиру овог предмета усклађује се и научност али и обим и дубина у погледу распореда садржаја, примерен психофизичким и васпитно-образовним могућностима ученика.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Табела 1. *Наставни предмет природа и друштво у основној школи*

Због тога су садржаји у оквиру овог предмета целовити, комплексни, јер су у њему интегрисани садржаји о живој и неживој природи, географији, историји, социологији, техници, култури и други (табела 1.), а који у вишим разредима основне школе представљају основу за многе наставне предмете. Ови садржаји у оквиру програма природе и друштва бирани су у складу са општим и посебним критеријумима и нарочито се преферирају следећи критеријуми:

- усклађеност садржаја наставе природе и друштва са циљем васпитања;
- усклађеност садржаја наставе природе и друштва са узрасним, нарочито психофизичким и васпитно-образовним могућностима ученика;
- просторна и временска блискост садржаја ученику или животне близине;
- репрезентативност и актуелност садржаја наставе.

На овакав начин изабрани садржаји требало би да омогуће ученицима у млађим разредима основне школе да сазнају о природним и друштвеним појавама у свом окружењу и тиме задовоље своје интересе за темељитије упознавање околине. У наставном програму најпогоднији распоред садржаја природе и друштва је по спирално-узлазном моделу и као најчешћи начини распоређивања у теорији и пракси афирмисали су се:

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

сукцесивни (линеарни), симултани модел и модел концентричних кругова. Према сукцесивном моделу наставни садржаји се распоређују и обрађују тако што се надовезују једни иза друге током школовања; симултани распоред садржаја наставе је концепција наставног предмета којом се истовремено обрађују садржаји из разних области или тема; према моделу концентричних кругова садржаји се из разреда у разред понављају с тим што се и проширују и продубљују. Комбинацијом ових модела добија се спирално-узлазни модел распореда и обраде садржаја, који се огледа не само у понављању појединих делова садржаја из разреда у разред, него у сталном повећању обима (екстензитета) и дубине (интензитета) тих садржаја. Али то уједно по Брунеру подразумева „давање исте материје на различитим узрастима, при чему се са сазревањем детета демонстрирање замењује формалним доказивањем“ (Ђорђевић, 1990: 64). Поред наведених начина распоређивања садржаја постоје и специфични по коме се биолошки, распрећују и по биолошким дисциплинама (зоологија, ботаника, морфологија, анатомија и сл.), по годишњим добима, животним заједницама и слично; историјски се обрађују по хронологији догађаја па се тако и распоређују као и биографски, монографски, аналитички, синтетички и др. Сви наведени начини распоређивања смислено се комбинују и допуњавати, јер се не могу изоловано примењивати с обзиром на узраст учаника. У новој концепцији образовања садржаји нису више циљ сами по себи, већ су у функцији остваривања планираних задатака (исхода), односно воде развоју очекиваних знања, вештина, ставова и вредности код ученика.

Циљ и задаци савремене наставе природе и друштва

У програмима појединих наставних предмета најчешће се постављају циљеви и задаци које би требало реализовати у оквиру наставе тих предмета. Циљеви наставе су опште и сажетије одреднице којима се усмерава целокупни образовно-васпитни процес – настава, док задаци наставе чине разраду и конкретизацију постављених циљева, и често су наведени у наставним програмима. Према ауторима Станимировић и Анђелковић (2003: 22) циљеви образовања имају оперативну функцију и представљају основ за конципирање, планирање, организацију и реализацију целокупног процеса али и за одређивање резултата, стварних ефеката, тј.исхода образовања (у реформи школства из школске 2003/2004.године, уместо циљеви и задаци уведена је формулација циљеви и исходи, али се 2004/2005. поново враћа на предходно). Исходи образовања представљају основу за конципирање наставног и образовног рада и чине конкретно знање, умење и способност или став који се очекује да се формира код ученика на појединoм степену образовања, док задатак наставе објашњава начин постизања жељених

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

знања, умења и навика уз навођење истих, дакле суштина остаје иста (Грдинић; Бранковић, 2005: 25).

У наставном предмету Природа и друштво (Правилник о наставном програму Природа и друштво, Службени гласник Р.Србије, Просветни гласник, бр.3, из 2006) циљеви су дати двојако: **експлиците** – као идеје водиље у практичној реализацији програма и они су јасно наведени у програмским садржајима, и **имплиците** – дати и садржани у избору, структурирању и начину реализације програмских садржаја, „прикривени“ су и наглашавају васпитну компоненту образовања. Они се реализују и спроводе преко одабраних садржаја и активности, који превазилазе оквире предмета и разреда, и залазе у све области које се обрађују у оквиру млађих разреда основне школе. Овако постављени циљеви омогућују ученицима да схвате: условљеност и повезаност појава, односа и процеса у природи и друштву, вредност и улогу људског рода у мењању природе и друштвених односа. Дакле циљ ове наставе није само на усвајању програмских садржаја, већ и на подстицању развојних потенцијала детета уз помоћ предвиђених наставних садржаја усмерених на развој психо-физичких, когнитивно-конативних и социјално-афективних сфера личности детета. Из значаја наставе произилазе задаци наставе природе и друштва и на основу наставног програма сам учитељ обликује и реализује задатке за сваку наставну јединицу. Задаци наставе природе и друштва су конкретни и с обзиром на области које обухватају деле се на образовне, васпитне и функционалне (практичне).

Образовни задаци односе се на усвајање знања о објективној стварности из датих програмских садржаја и основни смисао је у савладавању најелементарнијих знања из природних и друштвених појава, што ће ученицима послужити као основа за савладавање садржаја из биологије, екологије, хемије, физике, географије и историје; образовним задацима наставник треба да опише знања која ученик треба да усвоји и ниво те усвојености (познавање, памћење, уочавање, разумевање, примена...); у основној школи ученици треба, пре свега, да добију представу о предметима и појавама са којима се свакодневно сусрећу, и уколико их више усвоје, утолико ће успешније овладати основним наукама о природи и друштву у старијим разредима (Матовић; Буквић, 1996: 25).

Васпитни задаци обухватају васпитне вредности које ученик у том процесу усваја и односе се на развијање свести о очувању и заштити животне средине, развијање позитивних карактерних особина, за хумане односе међу половима, за културу живљења у демократском друштву и сл. Васпитним задацима треба да прецизира уверења, ставове, начине понашања, вољне елементе, елементе личности и погледе на свет које жели да развија код ученика. Непосредни контакт ученика са природним и друштвеним појавама пружа велике могућности за развијање њихове радозналости што је и битан

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

задатак ове области. Овде дете по Ушинском, који је указивао на велики значај природних наука у развијању мишљења (1939), очигледно и практично усваја логичке појмове као што су: узроци, последице, циљеве, намене, закључке итд.

Функционални задаци односе се на развијање психо-физичких функција (навике, умења, способности и др.), и они се у оквиру ове наставе препознају у захтеву да се у ученику развијају способности критичког посматрања и логичког закључивања, одређене навике и умења приликом примене теоријски усвојених знања (Градинић; Бранковић, 2005: 22). У наставној пракси како на то указује Де Зан (2001: 48) познато је да се задаци наставе остварују целовито, да су међусобно чврсто повезани, јер стицањем знања из природе и друштва остварују се материјални (образовни) задаци, развијају се психофизичке способности и склоности ученика али се уједно остварују задаци умног, моралног, естетског, радно-техничког, еколошког и других облика васпитања. Наставним програмом су одређени само општи циљеви и задаци предмета природа и друштво у целини а даља њихова оперативна разрада препуштена је учитељима као својеврсни вид слободе у креирању наставног процеса. Операционализирани задаци ове наставе остварују се на сваком наставном часу, при чему се најлакше остварују материјални, нешто теже функционални, а најтеже васпитни задаци . Упознавањем природе и друштва развијају се код деце сазнајне способности, формирају основни појмови и постепено се граде основе за систем појмова из области природе, друштва и културе. Целокупни васпитно-образовни рад у овом подручју доприноси усвајању основног научног погледа на свет, формирању ученикове личности, паралелно изграђујући њихове интелектуалне способности, практичне вештине, ставове и вредности.

Од традиционалног ка савременом приступу наставе природе и друштва

Савремени приступ настави природе и друштва у млађим разредима основне школе ставља ученика у средиште наставног процеса, што им омогућава савладавање целокупног процеса стицања знања, што је много важније и сложеније од пасивног усвајања чињеница и информација. При преображају традиционалног приступа настави у савремени облик учења, потребно је учинити многе помаке. Тако се савремени педагози слажу да се традиционална настава замени са савременом, у којој ће уместо учитељевог излагања- преовладавати откривање ученика, уместо учитељевог проучавања – самостални рад ученика, уместо излагања проблема – самостално или групно решавање проблема, уместо једноумља – дивергентно, стваралачко мишљење итд. Оваква креативна настава не представља потпуну негацију традиционалне наставе, већ је то само њена нова нијанса захваљујући којој настава од заната постаје уметност стваралаштва. По аутору Де Зану (2001:

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

135) „савремено организирана настава природе и друштва треба да води рачуна о свим етапама наставног процеса (увод или припремање, обрада нових наставних садржаја, вежбање, понављање и проверавање његове делотворности) и најделотворнијем временском устројавању наставне делатности, како би се избегла једноличност рада и остварила занимљивост, разноликост рада у којем до потпуног изражаја може доћи стваралаштво учитеља и ученика“. Зато и Јенсен (Eric Jensen) у својој књизи „Супер настава“ (2003: 34), за сарадничко учење каже да је то активан процес у којем се негују академске и социјалне вештине кроз интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност. Према томе се као један од значајних задатака наставе односи на максималну активност сазнајних делатности ученика, развијање активног, самосталног стваралачког мишљења. Да би се то постигло, настава не треба да буде усмерена на запамћивање информација, којима школе просто засипају своје ученике, већ на активно учествовање ученика у процесу преображавања ових информација путем самосталног мишљења, формирања способности самосталне обраде знања, способности за самообразовање и самоваспитање (Ђорђевић, 1990: 92).

Унапређивањем квалитета учења и поучавања, подстиће се систематско и активно учење ученика, као и примену савремених метода од стране учитеља. Примена савремених методичких поступака у настави природе и друштва упућује на искуствено и истраживачко учење и поучавање уз помоћ нових наставних средстава, који су делотворни и примерени развојним могућностима ученика, њиховим интересима и потребама, али и склоностима и методичком знању и креативности учитеља. Систематизовањем, допуњавањем и реструктурирањем искуствених знања ученика и њиховим довођењем у везу са научним сазнањима, дечја знања се надограђују, проверавају и примењују. Савремени захтев који се поставља свим врстама и нивоима образовања, па тако и настави природе и друштва, проистекао из неопходности перманентног учења, јесте **учење учења.** Тиме се тежиште рада у образовању помера од учења запамћивања на оспособљавање појединца за самостално учење, да сазна који су извори информација и знања, где се налазе и како их искористити. Дакле ради се о оспособљавању за самообразовање, самоучење (lean how to learn). У наставном процесу учитељ и ученици међусобно су повезани припремањем наставе, радом и вредновањем резултата који су добијени радом. Учитељ је у непресталној интеракцији с ученицима и он одабиром различитих облика и метода рада чини наставни процес квалитетнијим, разноликијим, садржајнијим. Много је ефикасније када се ученицима омогуће многобројне прилике за стицање искуства у различитим и новим ситуацијама, ако им се омогући како каже Ђорђевић (1990: 122), да „виде“ тамо где раније нису видели и „запазе“ оно што до тада нису запазили“.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Применом стратегије активног учења, ученик учи на властитом искуству, разуме научено и властитим речима, у новим ситуацијама примењује научено. У активној настави аутори Ивић; Пешикан; Антић (2001: 22), под појмом активности ученика истичу да се у првом реду мисли на менталну активност, али и на широки дијапазон свих врста активности које могу допринети квалитетнијем овладавању знањима и умењима, као што су способност дијалога, доброг презентовања сопствене идеје, решења, дискутовања, постављања питања, доношења одлука, преузимања иницијативе и слично. Оваквим приступом избегава се једноличност наставе, остварује се занимљивост и разноликост наставног процеса у којем до пуног изражаја долазе креативност и стваралаштво, не само ученика, већ и самог учитеља као организатора наставног процеса. Постављени циљеви и задаци реализују се пре свега кроз наставни процес у школи, обогаћен осталим облицима активности у оквиру школског програма. Али су за потребе овог предмета посебно погодни: организоване посете, шетње, излети, настава у природи, осмишљене екскурзије и сви остали облици амбијенталног учења, где се кроз непосредну истраживачку активност деце уз подстицај и подршку учитеља остварују постављени задаци. Истраживачком наставом се креирају ситуације у којима се подстиче решење проблема, а пре тога његово откривање или упућивање на проблем, чиме се ученик усмерава на стваралаштво. Мисаони процеси ученика биће покренути онда када из сложене ситуације успеју да уоче и издвоје чињенице које имају одлучујући значај за решење постављеног задатка или проблема. Ученику треба омогућити да сам долази до сазнања, због чега треба осмислити прикладне методе које га усмеравају на истраживања. Посматрањем природе и природних појава, експериментом и практичним радом настоји се што више развити способност решавања проблема или сагледавања постављеног циља, као и остваривање процесуалног знања ученика јер, како каже стара кинеска пословица „ Што чујем –заборавим; Што видим –запамтим; Што направим–знам“. Практични радови ученика у настави природе и друштва врло су значајни у процесу стицања знања, вештина и навика и њиховој примени у свакодневном животу. У процесу усвајања знања практичан рад има значење покретачке снаге у развоју мисли у којем се практичне операције интериоризују у одговарајуће умне операције (Де Зан, 2001: 44).

Флексибилно усвајање предвиђених програмских садржаја из природе и друштва кроз савремене облике наставе (индивидуализирана, диференцирана, проблемска, кооперативна, амбијентална) омогућава повезивање ових садржаја са стварним животом, чиме се ученицима нуди изазов истраживања и проучавања природе која их окружује. Нове сазнајне потребе изазивају и намећу и нове сазнајне активности. Учење путем откривања „састоји се у томе да садржај који треба научити није презентован ученику у готовом облику, већ га он мора самостално, независно открити, а

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

тек затим инкорпорирати у своје когнитивне структуре (Пешикан; Вуксан, 1989: 461). Понуђени садржаји на савремени начин презентовани „позивају“ ученике да искусе богатство света, да трагају за властитим одговорима, изазивајући их тако да схвате сложеност процеса човек-природа-друштво. При томе се мора узети у обзир и разлике међу ученицима као чињеницу и као врсту дидактичког изазова, јер по руском аутору Шахмајеву „ нецелисходно је да настава за све ученике буде иста, без узимања у обзир индивидуалних разлика међу њима“(Грдинић; Бранковић, 2005: 140). На тај начин се организовањем наставе на различитим нивоима задовољавају психолошке потребе и аспирације ученика, а сам наставни процес се оплемењује и постаје разноврснији и динамичнији. Тако организован наставни процес усмерава ученике на критичко посматрање, разумевање међузависност природе и људи, на проучавање научних начела, упознавање културне баштине и тд.

Учитељ – креатор наставе природе и друштва

Један од главних субјеката и веома значајан чинилац успешног васпитања и образовања у основној школи представља примарни организатор наставног процеса – учитељ. Његова компентенција у планирању, програмирању и управљању наставом и учењем је можда најважнија с обзиром на то да је у школи настава временски највише заступљена и да је то активност којом се остварује највише васпитно-образовних циљева и задатака (Јанковић, 2003: 82). Због тога савремено организована школа мора да настоји да се континуираним процесом едукације учитеља остваре његове професионалне компетентности у смислу дидактичко-методичког и педагошко-психолошког аспекта. У реализацији наставног програма природе и друштво иако се полази од постављених циљева и задатака (односно очекиваних исхода), од учитеља се очекује да флексибилно постави садржаје и да их тематски повеже по начелу интегративног приступа. Он има могућност да комбинује садржаје унутар предмета, као и оне на нивоу разреда, и из других наставних предмета, да на основу њих примењује мултидисциплинарни приступ при изграђивању појмова. На овакав начин наставни садржаји не представљају само материјал ради сазнавања чињеница, него су уједно подлога за формирање ширих и сложенијих појмова и за примену наученог у новим ситуацијама учења, решавању проблемских задатака, истраживању, кооперацији, чиме се ученици оспособљавају за самостално изучавање али и за практичну примењивост савладаног градива. Зато је потребно да сваки учитељ поседује одређена теоријска знања и практичну оспособљеност за програмирање, увођење у наставну праксу, праћење и вредновање савремених модела рада (Банђур, 2007: 155). Различити прилази у настави природе и друштва

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

уважавајући при томе особене карактеристике сваког ученика, његова интересовања и способности, ставља учитеља у позицију да гради наставну ситуацију која стимулише свестрани развој сваког ученика, што је и крајњи циљ модернизоване васпитно-образовне институције. Савремено одређење учења дакле удаљава се од његовог схватања као индивидуалног процеса, већ се оно све више схвата као процес изграђивања знања у интеракцији са ученицима у којем су непоходне вештине попут расправљања, договарања, размене мишљења и међусобног активног слушања.Стога, учитељи који примењују оне наставне стратегије које се заснивају у међусобној сарадњи ученика у највећој мери доприносе постицању ових облика активности и понашања ученика, што се сматра и неопходним за успешну реализацију специфичних садржаја природе и друштва. За остваривање оваквих циљева потребно је стандардизовати компентенције учитеља као једног од учесника, али и креатора наставног процеса у смислу доживотног образовања, способности вођења и управљања, оспособљеност за нове, како школске, тако и ваншколске задатке, информацијско- комуникацијске способности као и социјалне компентенције (Зрлић; Скокандић, 2008: 73). Дакле без одговарајућег образовања није могуће стваралачко ангажовање учитеља, јер се тиме доводи у питање и квалитет васпитно-образовног процеса у целини.

Закључак

У савременом образовном систему када се тежи да ученици усвоје представе и појмове са разумевањем, тако да их могу функционално користити тј. да их материјализују у свакодневном животу, савременом концепцијом наставе природе и друштва настоји се дати допринос оваквој новој организацији рада. Улога наставе природе и друштва у наставном плану и програму основне школе је примарана с обзиром на то да она представља средишни предмет у коме су инкорпорирани садржаји природних (биологија, физика, хемија, екологија, географија) и друштвених (историја, социологија) наука, који служе као основа за формирање предмета у вишим разредима. Због тога се увођењем различитих активних модела наставе инсистира на модернизацији наставног процеса како би се прилагодило постојећим потребама и интересима ученика. Овако модернизована концепција учења, применом интерактивне наставе, активним учешћем ученика у процесу стицања знања као и смислена опсервација и партиципација омогућује развитак њихових стваралачких способности, као и стицање свеукупног сазнања о природним и друштвеним појавама. Јер, неопходно је у будућем образовању ухватити корак са модерним трендовима, као и проналазити нове активније путеве прилагођене нашим условима.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Литература

Andrić, Z. (1989): *Autoindividualizirani rad u nastavi*, Zagreb, Školske novine.

Банђур, В.(2007): *Савремени модели рада у настави природе и друштва,* Зборник радова 2., Источно Сарајево, Филозофски факултет у Источном Сарајеву.

Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005): *Методика познавање природе и света око нас у наставној пракси,* Бачки Петровац, Култура.

De Zan, I. (2001): *Metodika nastave prirode i društva,* Zagreb, Školska knjiga.

Ђорђевић, Ј. (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Zrlić, S., Skokandić, A. (2008): *Projektna nastava-djelotvorno učenje za održivi razvoj,*Zbornik radova-svezak 3, Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci

Ивић, И., Пешикан, А., Антић С. (2001): *Активно учење ,приручник за примену метода активног учења/наставе,* Београд, Институт за психологију.

Јанковић, П. (2003): *Савремена схватања о професионалним компетенцијама учитеља,* Норма 2-3, Сомбор, Учитељски факултет у Сомбору.

Jensen, E. (2005): *Супер настава-наставне стратегије за квалитетну школу,* Загреб, Едука.

Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва,* Београд, Учитељски факултет у Београду.

Матовић, М., Буквић, С. (1996): *Методика наставе природе и друштва,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Недељковић, М. (2002): *Осавремењивање основне школе у улози развијања еколошке свести ученика,* Педагогија бр.4. Београд, Филозофски факултет.

Ратковић, М. (2009): *Синергија ученика, наставника, родитеља,* Нови Сад, Прометеј.

Станимировић, Б., Анђелковић, С. (2003): *Методика наставе природе и друштва*, Врање, Учитељски факултет у Врању.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Sladjana Vidosavljević, MA
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE MODERN CONCEPT OF TEACHING SCIENCES

Summary: *In this paper we are trying to show the importance of modernization of teaching sciences, because constant innovation contributes to more effective and better realization of educational and functional tasks proscribed by curriculum. Having taken into consideration that modern schools must be, in the first place, schools which represent a link between gained and applicable knowledge, there is an obvious need for introducing this type of teaching. The teaching of sciences should be organized in such a way, that with its various contents, methods and forms enables all students with knowledge of social and natural phenomena in their environment and beyond it. The key role in modernizing of the teaching undoubtedly belongs to the teacher who must be capable for introduction and use of modern models of work.*

Key words: teaching sciences, modern schools, innovation, active learning, teacher.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ИСТРАЖИВАЊА

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. др Невенка Зрнзевић[21]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УТИЦАЈ ПОСЕБНО ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ СЕДМОГОДИШЊИХ УЧЕНИКА

Апстракт: *Основни циљ био је да се утврди утицај посебно програмиране наставе физичког васпитања на моторичке способности ученика експерименталне групе. Циљ истраживања је и утврђивање утицаја важећег наставног Плана и програма физичког васпитања на моторичке способности ученика контролне групе. Експериментални програм је спроведен на узорку од 88 ученика првог разреда основних школа из Лепосавића и Звечана, хронолошке старости 7 година ± 6 месеци. Примењен експериментални програм је обухватио садржаје из атлетике, спортских игара, вежби на справама и тлу, ритмике и плеса, уз примену допунских вежби. Настава у контролној групи реализована је по актуелном наставном Плану и програму. За процену моторичких способности примењено је 12 мерних инструмената. За утврђивање разлика између група у моторичким способностима на иницијалном мерењу и утврђивање разлика између иницијалног и финалног мерења унутар група примењене су мултиваријантна анализа варијансе (MANOVA) и униваријантна анализа варијансе (ANOVA). На основу резултата и дискусије, може се закључити да је експериментални програм статистички значајно утицао на промене свих моторичких способности.*

Кључне речи: ученици, експериментални програм, моторичке способности, мултиваријантна анализа, униваријантна анализа.

Увод

Висок степен урбанизације и неповољни еколошки услови, пре свега, погађају најмлађе. Савремен начин живота ускраћује потребу детета за кретањем, дете је принуђено да већи део дана проводи у затвореном простору, који не обезбеђује довољно кретања и свежег ваздуха који чине предуслов за његов бржи и свестранији развој. Да би компензовали овакав начин живота потребно је створити одговарајуће услове за правилну организацију и спровођење систематског телесног вежбања деце млађег

[21] nevenka.zrnzevic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

школског узраста. Млађи школски узраст представља период када се постављају темељи свестрано развијене личности. Овај период је погодан за развој већине способности, а посебно се то односи на моторичке способности. Ако тај развој у овом периоду изостане, касније га је тешко надокнадити. Ово се може постићи само физичким васпитањем које је довољно интензивно и ефикасно, тако да може надокнадити све негативности савременог начина живота и урбане средине. Оно треба да обогаћује дечју природу у складу са њиховим специфичним, индивидуалним потребама, могућностима и склоностима. Физичко васпитање мора бити смишљен процес који мења и прилагођава, односно оспособљава децу за активан живот у средини у којој живе и раде. Из тих разлога осавремењавање физичког васпитања и изналажење нових организационих облика рада представљају један од важних услова за решавење напред изнетих задатака. Да би смо могли да остваримо жељене трансформације на психосоматски статус деце, потребно је поштовати одређене научне критеријуме. Програмирање физичког васпитања непоходно је ускладити са потребама и могућностима ученика. Програмски садржаји не могу бити крајњи циљ, већ само средство физичког васпитања, а да ли су постављени реално, потребно је да се прате, усмеравају и на крају вреднују ефекти постављених задатака. У стручним и научним публикацијама констатована је недовољна ефикасност наставе физичког васпитања у млађем школском узрасту, процес физичког вежбања је шаблонизиран и сведен на ниво који не може да обезбеди адекватне физиолошке подстицаје за правилан раст и развој и физичко образовање најмлађих. Учитељи нису у довољној мери оспособљени за интердисциплинарни приступ који собом носи физичко васпитање иако је он неопходан за правилну реализацију садржаја физичког васпитања. Многа истраживања показала су да часови физичког васпитања нису довољно интензивни, те не остављају никакве трагове на организам.

Из тих разлога проблематика овог рада биће управо утицај посебно програмиране наставе физичког васпитања на моторичке способности седмогодишњих ученика. Резултати истраживања могли би допринети бољем програмирању, реализацији и вредновању резултата физичког васпитања. На тај начин би се дао допринос да физичко васпитање у овом узрасном периоду буде садржајније и рационалније.

Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања је утицај експерименталног програма наставе физичког васпитања у трајању од једне школске године, са применом садржаја из атлетике, спортских игара, вежби на справама и тлу, ритмике и плеса, уз примену допунских вежби на моторичке способности ученика првог разреда основне школе. Утицај експерименталног програма праћен је

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

на основу упоређивања резултата иницијалног и финалног мерења стања појединих индикатора моторичких способности.

Основни циљ био је да се утврди да ли се применом експерименталног програма наставе физичког васпитања може остварити позитиван утицај на промене моторичких способности ученика. Циљ истраживања је и утврђивање утицаја важећег наставног Плана и програма физичког васпитања на промене моторичких способности ученика контролне групе.

Узорак испитаника

Узорак испитаника дефинисан је као популација ученика првог разреда основне школе, хронолошке старости 7 година ± 6 месеци, који похађају редовну наставу физичког васпитања по наставном Плану и програму Републике Србије. Број ученика који је обухваћен овим истраживањем је 88. Узорак је подељен у две групе: експериментална 50 и контролна 38 ученика. Истраживање је спроведено на Косову и Метохији, у основним школама у Лепосавићу и Звечану.

Узорак варијабли

Приликом избора тестова за процену моторичких способности водило се рачуна да се равномерно покрију сви простори латентних моторичких способности, односно, механизми одговорни за решавање појединих моторичких задатака.

На основу хијерархијске структуре моторичког простора примењени су следећи тестови:

а. за процену механизма за структурирање кретања
- тапинг руком (**MTAP**) број исправних покушаја;
- полигон натрашке (**MPOL**) у sec;
- слалом са две медицинке (од 2 kg) (**MS2M**) у sec;

б. за процену механизма за регулацију тонуса и синергијску регулацију
- дубки претклон на клупи (**MDPR**) у cm;
- стајање на једној нози (**MBAS**) у sec;
- координација са палицом (**MKOP**) у sec;

в. за процену механизма за регулацију интензитета ексцитације
- скок у даљ из места (**MSDM**) у cm;
- трчање 30m из високог старта (**M30V**) у sec;
- бацање медицинке (од 1 kg) (**MBMD**) у cm;

г. за процену механизма за регулацију трајања ексцитације
- вис у згибу (**MVIS**) у sec;
- подизање ногу из лежања на леђима (**MDNO**) број исправних покушаја;

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

- подизање трупа из лежања на леђима (**MDTR**) број исправних покушаја;

Провера моторичких способности реализована је на почетку и на крају школске године у сали за физичко вежбање и спортским теренима школе.

Метод истраживања и обраде података

Ово истраживање има лонгитудинални карактер.

Експериментални програм реализован је у експерименталној групи на редовним часовима физичког васпитања, у току једне школске године у трајању од 36 недеља, са по три часа недељно. Наставу у контролној групи реализовали су у истом периоду учитељи разредне наставе по наставном Плану и програму Републике Србије.

За обраду података коришћен је статистички метод.

Резултати истраживања

Основни статистички параметри моторичких способности експерименталне групе ученика на иницијалном и финалном мерењу

На Табели 1., су приказани резултати основних статистичких параметара моторичких способности ученика експерименталне групе на иницијалном мерењу.

Уочава се да су резултати нормално дистрибуирани, осим код варијабле механизма за регулацију тонуса и синергијску регулацију, стајање на једној нози (MBAS) и варијабле механизма за регулацију трајања ексцитације, издржај у вису (MVIS), где је приметна увећана асиметричност дистрибуција и њихова развученост ка већим вредностима. То указује да су ови тестови били претешки за већину ученика.

Познато је из ранијих истраживања (Курелић и сарадници, 1975), да тестови који процењују координацију и равнотежу немају високе метријске карактеристике, што се потврдило и у овом истраживању. Ову констатацију међутим, не потврђују и резултати Колмогоров-Смирновљевог теста, који није показао велике резлике између реалних и теоретских комулативних фрекфенција, те можемо да прихватимо одређени ризик да оперишемо даље овим подацима у наредним статистичким процедурама, обзиром да је потврђена нормалност дистрибуција свих тестова за процену моторичких способности код ученика експерименталне групе на иницијалном мерењу.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Табела 1. *Основни статистички параметри моторичких способности експерименталне групе ученика на иницијалном мерењу*

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std.Dev.	Std.Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
MTAP	50	10.06	7.00	14.00	1.48	0.21	0.49	0.32	.196
MPOL	50	25.65	15.10	39.80	5.80	0.82	0.45	-0.11	.120
MS2M	50	36.19	24.40	50.90	6.65	0.94	0.76	-0.10	.136
MDPR	50	31.06	28.00	37.00	2.15	0.30	0.74	0.34	.169
MBAS	50	19.93	4.40	66.70	14.88	2.10	1.80	2.36	.243+
MKOP	50	5.55	4.10	9.70	1.06	0.15	1.71	4.44	.127
MSDM	50	116.00	91.00	155.00	16.40	2.32	0.63	-0.43	.124
M30V	50	6.98	5.50	9.00	0.68	0.10	0.56	0.81	.136
MBMD	50	325.00	210.00	480.00	59.20	8.37	0.38	-0.46	.104
MVIS	50	12.63	0.00	38.20	10.02	1.42	1.11	0.40	.175
MDNO	50	11.78	2.00	31.00	5.81	0.82	0.88	1.09	.153
MDTR	50	9.02	0.00	24.00	6.37	0.90	0.60	0.02	.106

K-S test = .231

Дискриминативност тестова је смањена јер се у распону између минималних и максималних резултата налази мање од шест стандардних девијација.

На Табели 2., су приказани резултати основних статистичких параметара моторичких способности ученика експерименталне групе на финалном мерењу.

Табела 2. *Основни статистички параметри моторичких способности експерименталне групе ученика на финалном мерењу*

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std.Dev.	Std.Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
MTAP	50	15.66	13.00	21.00	1.62	0.23	0.88	1.41	.197
MPOL	50	18.83	12.00	28.20	3.21	0.45	0.27	0.58	.078
MS2M	50	26.73	20.00	40.40	4.35	0.62	0.79	0.63	.109
MDPR	50	33.42	30.00	42.00	2.58	0.36	0.90	1.29	.110
MBAS	50	31.47	8.60	86.30	17.76	2.51	1.63	2.08	.236+
MKOP	50	4.39	3.10	6.10	0.74	0.11	0.26	-0.83	.125
MSDM	50	133.90	104.00	168.00	14.80	2.09	0.47	-0.22	.095
M30V	50	6.17	4.80	7.30	0.51	0.07	-0.21	0.80	.119
MBMD	50	372.00	250.00	530.00	64.35	9.10	0.25	-0.65	.114
MVIS	50	26.77	12.60	66.20	12.73	1.80	1.28	1.08	.187
MDNO	50	21.74	12.00	37.00	6.18	0.87	0.63	-0.18	.119
MDTR	50	18.04	8.00	43.00	7.16	1.01	1.31	2.42	.147

K-S test = .231

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Уочава се да су резултати нормално дистрибуирани, осим код варијабле механизма за регулацију тонуса и синергијску регулацију, стајање на једној нози (MBAS) и механизма за регулацију трајања ексцитације, издржај у вису (MVIS), где је приметна, као и на иницијалном мерењу увећана асиметричност дистрибуција и њихова развученост ка већим вредностима. Дискриминативност тестова је смањена, јер се у интервалу између минималних и максималних резултата налази мање од шест стандардних девијација.

Основни статистички параметри моторичких способности контролне групе ученика на иницијалном и финалном мерењу

На Табели 3., су приказани резултати основних статистичких параметара моторичких способности ученика контролне групе на иницијалном мерењу.

Табела 3. *Основни статистички параметри моторичких способности контролне групе ученика на иницијалном мерењу*

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std.Dev.	Std.Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
MTAP	38	9.66	7.00	13.00	1.58	0.26	0.26	-0.66	.161
MPOL	38	25.30	17.18	39.22	5.03	0.82	0.83	0.61	.105
MS2M	38	34.63	22.14	48.00	6.19	1.00	0.28	-0.14	.090
MDPR	38	31.53	28.00	41.00	3.06	0.50	1.62	2.36	.226
MBAS	38	11.67	3.16	23.13	5.02	0.81	0.74	0.26	.117
MKOP	38	5.75	4.19	8.38	1.04	0.17	0.71	0.41	.092
MSDM	38	113.84	84.00	141.00	15.04	2.44	-0.21	-0.93	.092
M30V	38	7.05	6.34	8.75	0.47	0.08	1.66	4.44	.185
MBMD	38	308.95	215.00	455.00	55.29	8.97	0.47	-0.13	.089
MVIS	38	9.91	1.20	23.03	5.26	0.85	0.40	-0.55	.127
MDNO	38	12.00	4.00	20.00	4.20	0.68	0.01	-0.68	.105
MDTR	38	8.42	0.00	16.00	4.72	0.77	-0.26	-0.68	.103

K-S test = .264

Уочава се да су резултати нормално дистрибуирани код свих варијабли. Вредности скјуниса указују да варијабле: скок у даљ из места (MSDM) и подизање трупа (MDTR) имају благу негативну асиметричност, односно већи број нижих резултата. Код осталих варијабли скјунис има благу позитивну асиметричност, односно већи број бољих резултата.

Вредности куртосиса (4.44) код варијабле трчање на 30m из високог старта (M30V) показују увећану асиметричност дистрибуције и њену развученост ка већим вредностима. Дискриминативност тестова је смањена,

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

јер се у интервалу између минималних и максималних резултата налази мање од шест стандардних девијација.

На Табели 4, су приказани резултати основних статистичких параметара моторичких способности ученика контролне групе на финалном мерењу. Прегледом табеле уочава се да су резултати нормално дистрибуирани код свих варијабли.

Вредности скјуниса за варијабле: тапинг руком (MTAP) и скок у даљ из места (MSDM) показују благу негативну асиметричност, што значи да има већи број нижих резултата. Код осталих варијабли вредности скјуниса имају благу позитивну асиметричност, тј., већи број бољих резултата.

Вредности куртосиса указују да све варијабле одступају од нормалне дистрибуције, а да су вредности куртосиса увећане код варијабли полигон натрашке (MPOL) и подизање ногу из лежања на леђима (MDNO), што указује на повећану концетрацију резултата око средње вредности, односно на смањену дискриминативност теста. Такође вредности куртосиса указују да узорак ученика контролне групе на финалном мерењу није хомоген када је реч о моторичким способностима. У интервалу између минималних и максималних резултата не налази се више од шест стандардних девијација.

Табела 4. *Основни статистички параметри моторичких способности контролне групе ученика на финалном мерењу*

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std.Dev.	Std.Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
MTAP	38	12.84	10.00	16.00	1.52	0.25	-0.11	-0.56	.146
MPOL	38	23.30	16.32	43.47	5.55	0.90	1.67	3.57	.195
MS2M	38	31.56	23.12	41.22	4.91	0.80	0.08	-0.89	.077
MDPR	38	31.92	27.00	40.00	2.95	0.48	1.33	1.66	.201
MBAS	38	15.50	4.30	36.22	6.89	1.12	0.82	0.93	.112
MKOP	38	5.53	3.95	8.04	0.99	0.16	0.97	0.85	.131
MSDM	38	120.71	97.00	144.00	11.85	1.92	-0.03	-0.64	.057
M30V	38	6.76	5.87	7.81	0.49	0.08	0.13	-0.33	.088
MBMD	38	325.79	245.00	450.00	48.64	7.89	0.51	0.08	.099
MVIS	38	15.55	6.80	37.40	6.92	1.12	1.30	1.59	.174
MDNO	38	13.58	4.00	33.00	5.53	0.90	1.00	2.88	.101
MDTR	38	7.97	0.00	22.00	4.41	0.72	0.81	1.52	.115

K-S test = .264

На основу просечних вредности на финалном мерењу, може се констатовати да је дошло до побољшања резултата у свим испитиваним моторичким способностима у односу на иницијално мерење код ученика експерименталне групе. Резултати показују да су ученици експерименталне групе највише напредовали на тесту сегметарне брзине, тапинг руком

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

(MTAP) и скоку у даљ из места (MSDM). На тестовима снаге (MDTR, MDNO и MVIS), резултати показују да су ученици експерименталне групе након експерименталног третмана удвостручили резултат и за толико имали боље резултате од ученика контролне групе.

На основу просечних вредности може се констатовати да су ученици контролне групе на финалном мерењу побољшали резултате у свим испитиваним моторичким способностима у односу на иницијално мерење, осим репетитивне снаге.

Просечне вредности показују да је побољшање моторичких способности много мање код ученика контролне групе у односу на ученике експерименталне групе.

Резултати ученика експерименталне и контролне групе добијени на финалном мерењу налазе се у границама резултата досадашњих истраживања, која су вршена на истој популацији (Крсмановић, 1985; Иванић, 1996; Бабин и сарадници, 1999; Зрнзевић, 2003 и Ивановић, 2005, Зрнзевић 2007).

Разлике између група на иницијалном мерењу

Како би се сагледао утицај експерименталног програма на моторичке способности ученика, неопходно је утврдити да ли постоје евентуалне разлике између ученика експерименталне и ученика контролне групе на иницијалном мерењу, примењене су мултиваријантна анализа варијансе (MANOVA) и униваријантна анализа варијансе (ANOVA).

На основу резултата мултиваријантне анализе варијансе (табела 1.), може се констатовати да је присутна статистички значајна међугрупна разлика (p = .046) и да групе пре експеримента нису хомогенизоване, што изискује у каснијим математичко-статистичким процедурама обавезну парцијализацију и неутрализацију разлика између група које су се јавиле на иницијалном мерењу.

Табела 5. *Мултиваријантне разлике моторичких способности између ученика експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу (MANOVA)*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.766	1.91	12	75	**.046**

На Табели 6., су приказани резултати униваријантне анализе варијансе (ANOVA) примењених варијабли моторичких способности ученика на иницијалном мерењу. Може се запазити да је за појаву разлике на мултиваријантном нивоу одговорна разлика која се јавила у варијабли за процену механизма за регулацију тонуса и синергијску регулацију, стајање на једној нози (MBAS). Боље резултате на овом тесту су постигли ученици

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

експерименталне групе, чија средња вредност теста износи 19.93, а контролне групе 11.67.

Табела 6. *Униваријантне разлике моторичких способности између ученика експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу (ANOVA)*

Test	Mean E	Mean K	F (1,86)	p
MTAP	10.06	9.66	1.51	.223
MPOL	25.65	25.30	.09	.769
MS2M	36.19	34.63	1.25	.266
MDPR	31.06	31.53	.70	.404
MBAS	**19.93**	11.67	10.74	**.002**
MKOP	5.55	5.75	.76	.387
MSDM	116.00	113.84	.40	.528
M30V	6.98	7.05	.31	.578
MBMD	325.00	308.95	1.68	.198
MVIS	12.63	9.91	2.31	.133
MDNO	11.78	12.00	.04	.844
MDTR	9.02	8.42	.24	.628

У осталим варијаблама нису забележене статистички значајне разлике, али су ученици експерименталне групе имали нумерички боље резултате у свим мереним варијаблама од ученика контролне групе, осим код варијабли за процену механизма за структурирање кретања: полигон натрашке (MPOL) и слалом са две медицинке (MS2M), код варијабле за процену механизма за регулацију тонуса и синергијску регулацију, дубоки претклон (MDPR) и варијабле за процену механизма за регулацију трајања ексцитације, подизање ногу из лежања на леђима (MDNO), где су нумерички боље резултате постигли ученици контролне групе.

Може се констатовати да се ученици експерименталне и ученици контролне групе разликују у моторичким способностима на иницијалном мерењу.

Разлике између иницијалног и финалног мерења

Да би се утврдило колико је свака група напредовала у току експерименталног третмана у свим примењеним варијаблама моторичког простора, примењена је мултиваријантна анализа варијансе за поновљена мерења (MANOVA-repeated measure), која тестира разлике између иницијалног и финалног стања на мултиваријантном нивоу и униваријантна анализа варијансе за поновљена мерења (ANOVA-repeated measure), која

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

тестира разлике између иницијалног и финалног стања на униваријантном нивоу за сваку варијаблу посебно.

На Табели 7., су приказани резултати мултиваријантне анализе варијансе за поновљена мерења моторичких способности ученика експерименталне групе. Након примене експерименталног програма, дошло је до статистички значајних промена на мултиваријантном нивоу (p = .000).

Табела 7. *Мултиваријантне разлике између иницијалног и финалног мерења (MANOVA-repeated measure) моторичких способности ученика експерименталне групе*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.006	485.11	12	38	**.000**

На Табели 8., су приказани резултати униваријантне анализе варијансе за поновљена мерења моторичких способности ученика експерименталне групе за сваку варијаблу посебно. На основу добијених резултата може се констатовати да је након примене експерименталног програма дошло до статистички значајних промена код свих варијабли у позитивном смислу, на нивоу значајности (p < .000), јер су све способности увећане у време експерименталног периода.

Табела 8. *Униваријантне разлике између иницијалног и финалног мерења (ANOVA-repeated measure) моторичких способности ученика експерименталне групе*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	F (1,49)	p
MTAP	10.06	15.66	1670.26	**.000**
MPOL	25.65	18.83	147.53	**.000**
MS2M	36.19	26.73	187.73	**.000**
MDPR	31.06	33.42	116.11	**.000**
MBAS	19.93	31.47	60.51	**.000**
MKOP	5.55	4.39	59.77	**.000**
MSDM	116.00	133.90	417.00	**.000**
M30V	6.98	6.17	140.99	**.000**
MBMD	325.00	372.00	117.91	**.000**
MVIS	12.63	26.77	212.37	**.000**
MDNO	11.78	21.74	251.62	**.000**
MDTR	9.02	18.04	266.14	**.000**

Највеће промене након експерименталног програма евидентиране су код варијабле за процену механизма за структурирање кретања, тапинг руком (MTAP), механизма за регулацију интензитета ексцитације, скок у даљ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

из места (MSDM) и код механизма за регулацију трајања ексцитације: подизање трупа из лежања на леђима (MDTR), подизање ногу из лежања на леђима (MDNO) и вис у згибу (MVIS). Код осталих варијабли ове вредности су нешто мање, али су статистички значајне.

На Табели 9, су приказани резултати мултиваријантне анализе варијансе за поновљена мерења моторичких способности ученика контролне групе. Може се закључити да је након експерименталног периода дошло до статистички значајних промена на мултиваријантном нивоу (p = .000).

Табела 9. *Мултиваријантне разлике између иницијалног и финалног мерења (MANOVA-repeated measure) моторичких способности ученика контролне групе*

Wilk's Lambda	F	Effect df	Error df	p
.083	23.89	12	26	**.000**

На Табели 10, су приказани резултати униваријантне анализе варијансе за поновљена мерења моторичких способности ученика контролне групе за сваку варијаблу посебно. На основу добијених резултата може се констатовати да је након експерименталног периода дошло до статистички значајних промена код свих варијабли у позитивном смислу на нивоу значајности (p < .05), осим код варијабли: подизање ногу из лежања на леђима (MDNO), подизање трупа из лежања на леђима (MDTR) и координација са палицом (MKOP).

Табела 10. *Унваријантне разлике између иницијалног и финалног мерења (ANOVA-repeated measure) моторичких способности ученика контролне групе*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	F (1,37)	p
MTAP	9.66	12.84	162.53	**.000**
MPOL	25.30	23.30	10.43	**.003**
MS2M	34.63	31.56	10.08	**.003**
MDPR	31.53	31.92	7.05	**.012**
MBAS	11.67	15.50	8.35	**.006**
MKOP	5.75	5.53	2.14	.152
MSDM	113.84	120.71	30.25	**.000**
M30V	7.05	6.76	18.79	**.000**
MBMD	308.95	325.79	13.51	**.001**
MVIS	9.91	15.55	14.29	**.001**
MDNO	12.00	13.58	3.44	.072
MDTR	8.42	7.97	.27	.606

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Највеће промене након експерименталног периода су евидентиране код варијабле за процену механизма за структурирање кретања, тапинг руком (MTAP), код механизма за регулацију интензитета ексцитације: скок удаљ из места (MSDM) и трчања на 30m из високог старта (M30V). Код осталих варијабли, код којих је утврђена разлика на финалном мерењу, вредности F-теста су нешто мање, али су статистички значајне.

Промене које су евидентиране код моторичких способности ученика контролне групе су мањег интензитета у односу на промене код ученика експерименталне групе, што је видљиво из величина вредности F-теста. Вредности F-теста су код ученика експерименталне групе знатно веће, што указује да је утицај који је произвео експериментални програм на моторичке способности знатно већи од утицаја који је дао важећи програм школског физичког васпитања.

Дискусија

Развијање моторичких способности услов је за остваривање свих задатака физичког васпитања, те је зато и програмом предвиђено да се на развијању моторичких способности ради на сваком часу у свим разредима основне школе.

″Од првог до осмог разреда на свим часовима наставног рада обезбеђује се време потребно за развијање основних елемената физичке кондиције: брзине, снаге, издржљивости, гипкости и координације″.[22]

Развој моторичких способности је у мањој или већој мери генетски условљен, а делом се могу развијати вежбањем или тренингом. Наслеђене склоности морају бити стимулисане из спољашње средине одговарајућим надражајима и у одређено време, како би се створили оптимални услови за развој, у противном склоности се неће ″облагодарити″ могућим способностима, а моторичко понашање ефикасношћу (Кукоељ и Угарковић, 1997).

Моторичке способности развијају се према одређеним законитостима. Периоди интензивнијег развоја појединих моторичких способности означавају се као сензитивни или критични период развоја. У критичном периоду развоја утицај усмереног деловања на неку моторичку способност је већи. Уважавање сензитивних периода развоја моторичких способности веома је значајно у раду са ученицима. Жељени ефекат могуће је очекивати само ако знамо који узрасни период карактерише висок прираст моторичких способности. У овом узрасту карактеристичан је прираст моторичких способности нарочито координације, брзине и издржљивости. Карактеристично је и брзо усвајање нових моторичких кретања, која се

[22] Nastavni plan i program osnovnog vaspitanja i obrazovanja na području Republike Srbije. Prosvetni glasnik RS, br. 10/2004, str. 66, Beograd.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

усвајају одмах након показивања. Препоручује се примена оптималног оптерећења (вежбе треба да се изводе у границама средњег и субмаксималног интензитета) будући да су у овом узрасту пасивни елементи апарата за кретање недовољно чврсти, па максимални напори могу да изазову повреде, или чак деформације апарата за кретање.

У последње време долази до константног опадања нивоа моторичких способности, што је нарочито изражено код мишићне издржљивости и снаге горњих и доњих екстремитета, због начина живота и рада, али и због неадекватног школског програма физичког васпитања.

На основу резултата добијених на финалном мерењу можемо констатовати да програм школског физичког васпитања није дао адекватне резултате код тестова за процену репетитивне снаге и координације. За ученике контролне групе ови тестови су били претешки, није дошло до напредовања, што уједно илуструје недовољан учинак актуелног школског програма, који или није садржао довољан број наставних јединица, или нису у потпуности реализоване да би значајније утицале на развој репетитивне снаге и координације.

У досадашњим истраживањима структуре моторичког простора, снага је била предмет најчешћег изучавања и увек јој се придавао велики значај. О снази се и теоретски и практично највише зна, јер, чињеница је да се ниједан покрет као ни кретање не могу извести без већег или мањег удела снаге.

Испитивањем снаге бавили су се многи аутори и већина је сагласна у томе да се снага испољава у три основна вида:

– *експлозивна снага* која се најчешће дефинише као способност да се уложи максимална енергија у једном покрету за што краће време;

– *репетитивна снага* се дефинише као способност извођења појединачних и понављања неких једноставних покрета, повезаних са подизањем или помицањем тежине терета или тела;

– *статичка снага* се дефинише као способност дуготрајног рада изометријског карактера.

–

С обзиром да је коефицијент урођености код експлозивне снаге око 80%, са њеним развојем треба почети врло рано. Коефицијент урођености код статичке и репетитивне снаге је 50%, те се одговарајућим вежбањем резултат може двоструко повећати (Стојиљковић, 2003, 116).

Од седме до осме године снага већине мишићних група код деце оба пола је једнака, а после тога дечаци постају снажнији (Крагујевић, 1985).

Децу овог узраста карактерише слабост мускулатуре, посебно трупа и горњих екстремитета, што су потврдили резултати на иницијалном мерењу код обе групе. Овакво стање условљено је и недовољним ангажовањем деце у свакодневним активностима. За развој мускулатуре горњих и доњих

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

екстремитета и трупа неопходни су добро одабрани садржаји, учесталост у раду и справе прилагођене узрасту.

Вежбе статичке снаге које се реализују кроз вис веома се ретко срећу у свакодневним спонтаним активностима, па их због тога треба програмирати и укључити у процес физичког вежбања. Временска прекорачења у примени ових вежби могу довести до дисајних сметњи, до отежаног снабдевања организма кисеоником, што може довести до тежих последица. Међутим, не треба ићи у другу крајност, већ повремено треба користити вежбе које развијају овај вид снаге и децу треба научити да правилно дишу. С обзиром да су ове вежбе напорне треба их учинити деци интересантним, како би била мотивисана да их упражњавају. Статичка снага има високу корелацију са експлозивном и репетитивном снагом, а коефицијент урођености је око 50%, што значи да се вежбањем може доста поправити. На варијабилитет резултата снажно делује и мотивациона структура. Дужина трајања издржаја вис у згибу зависна је од тежине тела, која се у овој моторичкој манифестацији јавља као отежавајући фактор. Сила мишића је директно пропорционална попречном пресеку одговарајућег мишића и није у зависности од пола испитаника.

За разлику од ученика контролне групе, ученици експерименталне групе значајно више су побољшали резултат у репетитивној, статичкој и експлозивној снази након експерименталног третмана. Значајно побољшање може се приписати утицају експерименталног програма, који је у себи садржао доста вежби за развој снаге, укључујући и „допунске вежбе“.

Увођење ″допунских вежби″ у главном делу часа, које ученици углавном изводе самостално, дао је велики допринос равномерном развоју моторичких способности. Функција допунских вежби је позитиван утицај на побољшање укупних физичких и функционалних способности ученика путем повећане активности на часу. Основни задатак допунских вежби је максималан утицај на развој стваралачких способности, васпитање воље, карактера и свесне дисциплине код сваког ученика.

Предности допунских вежби:

– већа густина часа, смањена пасивност – чекање ученика између два вежбања,
– могу се успешно примењивати у Сали и на отвореном терену,
– пружају повољне услове за индивидуално дозирање
– могућа примена у раду са ученицима млађег школског узраста.

Вредности F-теста код тестова за процену сегментарне брзине (MTAP) и брзине трчања (M30V), показују да су ученици експерименталне групе постигли знатно боље резултате од ученика контролне групе.

Без обзира што у развоју брзине највећу улогу има генетски фактор, добро одабране вежбе које се изводе већом брзином, са већим бројем

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

понављања и коришћењем допунских вежби, могу знатно побољшати брзину извођења покрета. Развијањем брзине утиче се и на развој других способности, а пре свега снаге (снаге доњих екстремитета), спретности, окретности и издржљивости. Брзина је у корелацији са другим способностима, тако да се са развојем снаге и координације може у великој мери утицати на побољшању брзине. Према досадашњим истраживањима (по наводима Крсмановића, 1985), утврђено је да код кратких спринтова снага учествује троструко више од брзине.

На основу вредности F-теста на тестовима координације са палицом (MKOP), слалом са две медицинке (MS2M) и полигон натрашке (MPOL), може се констатовати да су ученици експерименталне групе знатно више побољшали своје резултате на финалном мерењу у односу на ученике контролне групе. То показује да је већи утицај на побољшање координације имао експериментални програм. Досадашња истраживања указала су на чињеницу да је координација генетски условљена са преко 80%. Развој координације зависи у великој мери од претходног искуства и што је тај фонд умења богатији, лакше ће се овладати новим кретањима. Процес усвајања нових умења и навика треба да тече непрекидно и свака вежба мора бити до извесног нивоа усвојена како би била подстицај за формирање нових координационих способности. Деца овог узраста испољавају велику способност за брзо усвајање нових сложенијих покрета.

Најмањи, али значајан напредак код обеју група остварен је код теста равнотеже (MBAS). Имајући у виду да је успостављање и очување равнотеже од изузетног значаја, са развојем равнотеже треба отпочети што раније, јер развој равнотеже је постепен и у већој мери условљен наслеђем, али и утицајем спољашње средине. На њен развој се најоптималније може деловати кроз наставне садржаје, као што су: вежбе на справама и тлу, ходање на разне начине по суженој површини, вежбе полигона, елементарне игре којима се нарушава равнотежа. Деца иначе не поседују велику способност одржавања равнотеже у статичком положају, што је условило слабе резултате на иницијалном и мањи ефекат на финалном мерењу.

Може се закључити да су и један и други програм утицали на статистички значајне промене моторичких способности испитаника обеју група на финалном мерењу, осим, код контролне групе, код тестова репетитивне снаге – подизање ногу из лежања на леђима (MDNO), подизање трупа из лежања на леђима (MDTR) и теста координација са палицом (MKOP), није утврђено статистички значајно побољшање, већ напротив и опадање способности у односу на иницијално мерење.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Закључак

Након извршених анализа, на основу добијених резултата на финалном мерењу може се закључити да је експериментални програм физичког вежбања, са акцентом на садржаје из: атлетике, вежби на справама и тлу, ритмике и плеса и спортских игара и применом допунских вежби у главном делу часа, статистички значајно утицао на повећање свих моторичких способности ученика експерименталне групе. Примењени програм наставе школског физичког васпитања није садржао довољно вежби за развој свих способности подједнако, или реализација програма није била адекватна у овим сегментима.

Експериментални програм физичког вежбања имао је скоро подједнак утицај на све мерене способности, што указује на чињеницу да је његова концепција обухватила широк спектар вежби за равномеран развој моторичких способности. Побољшање резултата је делом услед природног прираштаја моторичких способности, али и већег утицаја експерименталног програма.

Литература

Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине.* Нови Сад: Факултет физичке културе.

Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj posebno programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na motoričke sposobnosti sedmogodišnjih učenica. U D. Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija "Dubrovnik 1999". Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova).* (str.115 – 116). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Вишњић, Д. (2004). *Методика физичког васпитања.* Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Ђорђевић, Д. (1979). *Телесно васпитање у првом разреду основне школе.* Приручник за учитеље. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

Здански, И. (1984). *Метод допунског вежбања и метод станица као могућност интензификације наставе физичког васпитања.* Београд: Завод за унепређење васпитања и образовања града Београда.

Зрнзевић, Н. (2003). *Ефикасност остваривања програмских садржаја у настави физичког васпитања у нижим разредима основне школе.* Необјављен магистарски рад, Нови Сад: Факултет физичке културе.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Иванић, С. (1988). Критеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста од 7 до 19 година. *Физичка култура, (4),* 233 – 239.

Иванић, С. (1996). *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*. Београд: Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда.

Ивановић, М. (2005). *Буквар физичког и здравственог васпитања.* Београд: Народна књига.

Kosinac, Z., i Katić, R. (1999). Longitudinalna studija razvoja morfološko – motoričkih karakteristika dječaka i djevojčica od pete do sedme godine. U D.

Крагујевић, Г. (1985). *Методика наставе физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Крагујевић, Г., и Ракић, И. (2004). *Физичко и здравствено васпитање у првом разреду основне школе: приручник за учитеље.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Крсмановић, Б. (1985). *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*. Необјављена докторска дисертација, Нови Сад: Факултет физичке културе.

Мартиновић, Д. (2003). *Постигнућа у настави физичког васпитања: моторичке, морфолошке и психолошке карактеристике*. Београд: Интерпринт ГИП Београд.

Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija "Dubrovnik 1999". Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova).* (str.144–146). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Нићин, Ђ. (2000). *Антропомоторика (теорија).* Нови Сад: Факултет физичке културе.

Стојиљковић, С. (2003). *Основе опште антропомоторике.* Ниш: Студентски културни центар.

Strel, J. (1981). *Zanesljivost in struktura nekaterih motoričkih sposobnosti in morfoloških značilnosti šest in pol učencev i učenki (Razvoj i struktura nekih motoričkih sposobnosti i morfoloških karakteristika učenika i učenica od šest i po godina).* Ljubljana: VŠTK, Institut za kinezijologijo.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Nevenka Zrnzević, Ph.D., University Senior Lecturer
Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

I INFLUENCE OF SPECIALLY PROGRAMMED PHYSICAL EDUCATION ON MOTOR ABILITIES OF SEVEN YEAR OLD SCHOOLBOYS

Abstract: *The main purpose of this research was to determine the influence of specially programmed physical education on motor abilities of the experimental group of schoolboys. The research purpose was also to determine the influence of the current curriculum concerning teaching physical education of motor abilities of the control group of schoolboys. The experimental program was carried out on the sample of 88 first-grade schoolboys of the elementary schools in Leposavic and Zvecan, age of 7 years ± 6 months. The applied experimental program was composed of athletics exercises, sports games, exercises on the pieces of equipment and on the floor, rhythmic and dancing exercises and some additional exercises. The control group was taught according to the current curriculum. 12 metrical instruments were used to estimate motor abilities. Multi-variant analyses of variance (MANOVA) and univariant analyses of variance (ANOVA) were applied to determine the differences between the groups concerning motor abilities at the initial measuring and to determine the differences between the initial and final measuring within the groups. On the basis of the results and discussion, it can be concluded that the experimental program has statistically significant effects on the changes all of the motor abilities. Comparing the effects of the two programs, it was concluded that both of them caused the change in motor abilities, but the experimental program had statistically more significant effects.*

Key words: schoolboys, experimental program, motor abilities, multi-variant analysis, univariant analysis.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ПРИКАЗИ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Доц. др Ваит Д. Ибро[23]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРАВЦИ РАЗВОЈА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Проф. др Светозар Милијевић, *Интерактивна настава математике*
Друштво педагога Републике Српске, Бања Лука, 2003, 550 страна

У издању Друштва педагога Републике Српске, Бања Лука, 2003.године је штампана књига *Интерактивна настава математике,* чији је аутор проф. др Светозар Милијевић. Рецензију су урадили проф. др Ненад Сузић, проф. др Драго Бранковић и проф. др Милован Винчић. Књига има 550 страна.

Књига је настала као резултат дугогодишњег рада и истраживања наставе математике аутора на свим нивоима образовања. Понуђене моделе треба схавтити као орјентацију за рационалнији и ефикаснији наставни рад. Иначе, настава матемматике представља проблематичну област где одсуство прилогођених поступака представља главни узрок неуспеха. Зато књига представља сведочанство о улози иновација у наставу уопште а посебно математике, које доприносе бољем и ефикаснијем учењу математике у коначном исходу.

Она је састављена из следећих делова.

1. Потреба за иновирањем наставе математике,
2. Дидактичко методичка настојања у изналажењу ефикаснијих наставних решења,
3. Теоријска дидактичко-методичка заснованост иновација наставе математике и модели иновативних практичних извођења.

Први део књиге говори о непходности да се образовни процес непрекидно усавршава, тражећи боља, рационалнија и ефикаснија средства и методе у духу развоја друштва, информатике и технологије. Иновације у настави односе се на све субјекте и треба их посматрати као потребу друштва. За наставу математике треба нагласити, да заостје у односу на развој математике као науке, па је тим пре потребно тражити нова, боља, савременија и ефикаснија наставна решења изазвана развојем науке, технологије и организације.

[23] vajtgora@gmail.com

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Технолошки развој захтева да и образовање мора превазилазити заостајање, односно, педагошке иновације иду паралелно са изградњом друштва. Тенденције у свету говоре да се образовање и настава модернизују уношењем научно потврђених и у пракси доказаних иновација. Истраживања показују да је образовање најмање променило унутрашњу структуру и да промене у науци много касно налазе своје место у настави, па је неопходно изградити школу у којој ће иновације бити уведене, подржане и примењене. Данашња школа и образовање су остали на темељима и педагошким теоријама 18. века, настава математике реализује шаблонски и са превазиђеним методичко-дидактичким моделима.

Аутор нуди иновативне моделе наставног рада који се равномерно распоређују на свим субјектима у настави, а методика рада наставника помера ка продуктивнијем, активнијем и стваралачком самосталном раду ученика чиме се повећава мотивација, проблемско, истраживачко, активно и интерактивно учење математике.

Критички осврт постојеће организације школе и извођења наставе садржи све недостатке данашње школе. Ту се види познавање и искуство аутора који зналачки анализира стање школе у свим њеним сегментима. Констатује се да је школа једнака и једнообразовна за све ученике и да се примењују исти модели рада на свим нивоима образовања. Говори о апсурду реализације истих програмских садржаја субјектима који се индувидуално разликују према способностима и психо-физичким особинама. Наспрам тих особености, образовање некада и сада тежи "просеку" које у коначном исходу не даје резултат који се, касније, одражава и на професионалну орјентацију ученика.

Многобројна истраживања указују на присутност индивидуалних разлика у свим аспектима развитка младих, а извођење наставе се и даље једнако третира за све неједнаке ученике. Зато је потребно стварати услове за реализацију наставе применом иновације са унутрашњом диференцијацијом уз максимално уважавање индивидуалних разлика.

Садашња школа инсистира на просечности ученика а изостаје и наставникова креативност. Он је доминантна личност, уместо да је све подређено ученику и целокупан педагошки рад усмерен на његов подстицај за самореализацију, самоактивност и креативност. Наставници се труде да реализују програм примењујући устаљене моделе методичке организације и структуре часа не водећи рачуна о реализацији и особеностима ученика.

Аутор се осврће и критикује досадашње реформе школе и читавог система образовања. Свакој реформи треба да претходи подробна критичка анализа свих елемената наставног процеса са мишљењима субјеката који непосредно раде у настави, а не да то буде посао само државних чиновника. У том смислу данашња школа је "подржављена, ететизована, супротно тренду савремене педагошке теорије, људских, друштвених, културних и

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

научно-технолошких потреба". Непосредни актери, наставници и ученици, не утичу на оно што се учи, школа није отворена према локалном окружењу и настава није диференцирана.

Образовање као сфера од посебног друштвеног интереса мора да се кроз време мења и прилагођава интересима људи и техничко-технолошком развоју друштва. Наставници који раде у образовању мора да се оспособљавају, прихватају и реализовају иновације које су за активност, интерактивност, рационалније, наставно ефикасније и дидактичко-методички пропулзивније.

Аутор посебно наглашава чињиницу да се традиционалан систем образовања појавио пре него психолошке теорије учења и није мога да има увид о законитостима и захтевима тих теорија. Ова настава се држала психологије понашања која у основи развија систем награда, казни и такмичења и доминира данас, јер теорија когнитивне псиголгија није успела да има доминантније место.

У наставку аутор трага за новим решењима и могућностима интензификације наставе. Истиче да се у последње време у свету за основну и средњу школу траже нова и ефикаснија решења за њену организацију наставног процеса и у свим његовим компонентма. У том смислу истражују се савремени и алтернативни модели организације наставе и утицај интерактивног учења, а то захтева нови педагошки концепт и мењање школе "изнутра". Треба напоменути два важна аспекта за човека, а то је да га нешто треба научти а са друге стране код њега развити нека својства, а то значи уважавати људске разноликости и вредновање сваког појединца, богатство и комлексност његове личности. Зато образовање треба да омогући свима да се искажу и продукује до максимума.

У трагању за новим решењима организације наставнога рада, аутор нуди активно и интерактивно учење у коме је доминантна активност ученика и доприноси развоју његове личности и индивидуалности.

Појмовно одређење интерактивног учења везује се за систем активности на релацији наставник-ученик, ученик-ученик, ученик-наставник. Његова карактеристика је појачан интерперсонални односа субјеката и представља социјални процес. Главна сврха интерактивног учења и метода је преношење активности са наставника на ученике. Оно доприноси стварању повољне климе у разреду, већем нивоу мотивације, сарадње и одговорности.

Дидактика и методика нуде многобројне моделе који обезбеђују интерактивност и окренути су ученицима, њиховим способностима и интересовањима. Можемо рећи да је активност континуум у коме се налазе активности различитих врста и сложености и оне су менталне, мисаоне и тесно повезане са садржајем на шта је усмерена.

Даље аутор говори о радионичкој активности. Организација наставе путем радионичке активности је новијег датума. Ове активности су у складу

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

са педагошке, дидактичко-методичким и психолошким захтевима ангажовања ученика и његове индивидуалности и представљају вид радне школе.

Организација радионичке активности предвиђа и оспособљавање наставника за овакав начин рада, тј. наставници треба да знају теорију и праксу иновативног рада да би се тај рад успешно комбиновао са познатим и раније примењиваним методама.

Други део књиге говори о историјском развоју наставе и школе са циљем да та сазнања помогну теоријском и практичном обликовању наставног рада који би дао најбоље резултате у коначном исходу. Дат је хронолошки приказ развоја школе са основни елементима важним за реализацију наставних садржаја.

Школа и наставни процес, кроз време, доживљавала је велике промене у сваком делу њене организације. Те промене доприносиле су рационалнијем, економичнијем и ефикснијем извођењу наставног рада. Свака нова промена оспоравала је поредходно решење сматрајући да су предложена квалитетнија у сваком погледу. У том погледу, историјски, постоје три правца: стара, нова и савремена школа.

Аутор наводи стару школу која доминира у 17., 18. и 19. веку, нову школу која се јавља крајем 19. века и доминира између два светска рата, а сам назив потиче из бројних реформских покрета и дидактичких праваца тог времена, савремена школа која је у, методолошком смислу, прихватила све позитивне и у пракси верификоване поствке, унапређујући педагошке и дидактичко-методичке иновације.

На крају овог дела аутор нуди нову школи тзв. *школу иновација,* која би својим дидактичко-методичким настојањима допринела најекономичнијим и за наставу најефикаснијим решењима. Она би прихватила све позитивне стране старе, нове и савремене школе трагајући за квалитетнијим иновацијама које унапређују наставни рад, проблеме би решавала у складу са достигнућима науке, технике и наставне технологије, глобално и свеобухватно. Њено главно оружје била би теоријска осмишљена и у пракси верификована решења која се односе на организацију, наставни и ваннаставни рад. У том смислу она претендује да постане школа перманентних иновација која ће свакој школи омогућити, не само да прихвати промене, него и да их ствара.

Трећи део књиге говори о теоријској дидактичо-методичкој заснованости иновација у настави математике и моделима практичног извођења. Књига садржи богат материјал модела за практично извођење наставе математике од првог до осмог разреда основне школе.

Аутор истиче да се теоријска заснованост организације *егземпларне наставе* заснива на идеји обраде само одређеног, ограниченог броја типичних "егземпларни", репрезентативних тема.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Основни смисао ове наставе је у томе да се из наставног програма одаберу оне карактеристичне наставне теме које ће се и методички обрађивати на узоран начин, тј. егземпларан начин. На тај начин, ученицима се дају "узорци" за даљи рад а уједно се оспособљавају да самостално проучавају и решавају низ других проблема у школи.

Даље се наводи, да се због слабости система традиционалне наставе, као својеврсна реакција, појављује *програмирана настава*. Појавила се педесетих година прошлог века са теоријском разрадом и експерименталном и практичном применом. Она је настојила да садржаје образовања прилагоди могућностима ученика, примени модерну технологију и осигура активност и интерактиван рад наставника и ученика и промени њихову улогу. Добила је ласкву оцену да је она настава будућности. Једно вереме је схваћена као проналазак новог облика организације учења и наставе која ће подстаћи ученике и наставнике и повећати ефикасност наставног рада.

Исто тако, аутор говори о *раду са групама* који представља иновативни облик наставног рада и омогућава нови положај ученика и наставника и ако се добро припреми наставно је ефикасан. Групни рад датира још из средњег века. Кроз историју рад са групама доживљавао је своје модификације а у деветнаестом веку Џон Ђуј је развио систем групног рада који је имао утицаја на европске поборнике оваквог начина наставног рада. Данас је рад у групама заступљен у реализацији програмских садржаја за обраду, утврђивања, понављања и вежбања и погодан је за реализацију садржаја из математике. Овакав рад у односу на друге облике рада има своје дидактичко-методичке, психолошке и социјолошке вредности.

У наставку се говори о *раду са паровима* као облику наставног рада који је у дидактичко-методичкој теорији најмање разрађен, или га подводе као варијанта групног рада. Многи аутори наводе да овај облик наставног рада има дужу примену у пракси него теоријску разраду у дидактици, а равноправан је са осталима у функционалном и квалитетном смислу. Најновија експериментална истраживања потврђују да је он делотворан и ефикасан облик наставног рада.

Аутор дела га сврстава у иновирајући облик наставног рада, када ученици у двоје остварују заједнички задатак. Пар се може сматрати као прелазни модалитет од индивидуалног ка сложеним облицима групног и колективног рада. Ако се педагошки правилно осмисли, методички довољно артикулисан и организацијски структуиран, може се сматрати као иновацијски облик наставнога рада.

Даље разматрање облика наставнога рада аутор базира на чињеници да није могуће развој ученика везати за разред. *Индивидуализација наставе на три нивоа напредовања* говори о потреби да се ученик посматра као индивидуа са свим својим специфичностима.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Теоријска заснованост овог обилика наставног рада заснива се на чињеници да ниједан аспект развоја ученика није могуће везати за разред или одељење и третирати их као хомогена целина. Проблем индивидуалних разлика ученика датира од деветнаестог века и сва истраживања говоре да треба водити рачуна приликом примене наставних облика, метода и поступака на чињеницу да је сваки ученик има различите когнитивне способности.

Теоретско утемељење *проблемске наставе*, истиче аутор, налазимо у многим истраживањима у првој половини 20. века у оквиру развоја експерименталне психологије. У савременој дидактици захтева се да настава има истраживачки карактер и да ученици своја знања могу примењивати у новим околностима. Најпогоднији облик наставног рада за испуњавања таквих захтева је проблемска настава која у доброј мери отклања слабости традиционалне наставе.

Решавање проблема у настави математике предвиђа изналажење решења са којим се раније нисмо сусретали тј. открити нове поступке и начине решавања проблема.

Проблемска настава према својим одредницама и свом карактеру приближава се структури научно-истраживачког рада. Примена овог облика наставног рада није могућа у свакој ситуацији већ се мора водити рачуна о стварним могућностима ученика и правилном одмеравању постављених задатака. Математика је најопгоднији наставни предмет за примену овог облика наставног рада. Многа истраживања су показала да је овакав начин учења утиче логичко истваралачко мишљење, знања су уверљивија а ученици стичу самопоуздање у решавању проблема. Она повећава ефикасност наставнога рада, убрзава развој менталних способности, способности апстракције, повећава мотивацију, развија мисаоне операције, знања су трајнија и развој карактерних особина ученика.

Следећи у низу наведени наставни облици рада нису довољно теоријски, дидактичко-методички и практично проучени али их аутор наводи као подручја даљег истраживања. То су: *респонсибилна настава, наставни листићи, петоминутно проверавање, математички диктат , наставни тестови и др.*

Књига *Интерактивна настава математике* резултат је дугогодишњег проучавања проблема наставе математике. Свеобухватан и дубоко разрађен теоријски и практичан концепт, повезан са искуством истраживања, аутору даје за право да ову књигу понуди широком кругу читалаца. Намењена је дидактичарима математике, дидактчарима, педагозима, наставницима математике на свим нивоима образовања, учеицима и свима који се баве проблемима наставе.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Мр Живорад Миленовић[24]
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ТЕОРИЈСКО-ЕПИСТЕМОЛОШКИ АСПЕКТИ И МЕТОДОЛОШКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ПОРОДИЧНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Миле Илић, *Породична педагогија*, Филозофски факултет Универзитета у Бањалуци и Наставнички факултет Универзитета *Џемал Биједић* у Мостару, 2010.

Ужа научна област педагогије која је последњих 10-ак година била најмање проучавана је породична педагогија. Мало је радова из ове области. Али и уџбеника који су заокупљали значајнију пажњу читалаца. На простору некадашње Југославије, последња два таква су *Обитељска педагогија* Марка Стевановића (2002) и *Прилози породичној педагогији* Радована Грандића (2004). Ови и други, претходили су појави уџбеника *Породична педагогија* Мила Илића објављеног 2010. године.

Породична педагогија проф. др Мила Илића представља текст обима 438 страница, што са седам страница литературе укупно износи 445 страница. Има два обимна дела. Први који представља теоријско-епистемолошке основе и методолошке специфичности породичне педагогије. И други, у коме су дати инструменти и модели програма педагошког образовања и интерактивног обучавања родитеља. На крају књиге приложен је списак литературе који чине 147 извора на српском и енглеском језику.

Први део књиге, састоји се из шест одвојених, али међусобно повезаних целина. Оне су: (1) Породична педагогија – научна дисциплина; (2) Породица примарна друштвена заједница и фактор васпитања; (3) Породичне улоге и васпитање дјеце; (4) Савјетодавни педагошки рад са родитељима/старатељима; (5) Породично васпитање и (6) Сарадња породице и педагошке установе (вртића, школе).

У првој целини, аутор расправља о општим питањима породичне педагогије: о појму, предмету, подручју, значају, циљу и задацима породичне педагогије. Полазећи од друштвених вредности породичног васпитања, теоријског (научног) и практичног значаја породичне педагогије, као глобални циљ породичне педагогије истиче се научно проучавање теоријских и практичних аспеката породичног васпитања. Односно потпуније разумевање и ефикасније унапређивање, како би се „...створили

[24] zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

што повољнији утицаји у породици на максимално могући физички, интелектуални, морални, радни, естетски и креативни развој сваког дјетета и уопште младог људског бића“ (стр. 17). Расправља и о позицијама породичне педагогије у систему педагошких наука и њеном односу са осталим (непедагошким) наукама. Али и о методолошким специфичностима породичне педагогије.

Друга целина са једне стране породицу представља као примарну друштвену заједницу, а са друге, као фактор васпитања. Поред дефинисања породице, брака и животног циклуса породице, као и подсећања на њен настанак и историјски развој, типове и социо-економски статус, аутор приказује и објашњава теорије о породици (идеалистичке, материјалистичке, циклусне и дифузионистичке, функционалистичке, етно-психолошке, утопистичке, анархистичке, еколошке и друге). Указује и на психодинамику породичног живота на значај односа у породици, емоционалној клими и породичном идентитету у васпитању деце.

У трећој целини аутор целовито приказује бројне породичне улоге у васпитању деце, пре свега родитељске и породичне. Приказује типове родитеља и расправља о ставовима родитеља према васпитању деце. Поред приказивања улоге мајке и оца, приказује се и улога бабе и деде, али и браће и сестара у васпитању у породици. А након критичког сагледавања породичних улога у педагошкој теорији, Миле Илић оставља доста простора за отворена проблемска питања о породичним улогама (стр. 217-218). Као најзначајније наводи: (а) како конструктивно-педагошки искористити резултате научних истраживања о значајној улози чланова породице у подстицању интензивног учења и развојно-стимулативног родитељства; (б) које епистемолошко-методолошке критерије и приступе применити у селекцији и систематизацији позитивних и трајније вредних сазнања о породичним улогама у минулом времену; (в) како не занемарити проучавање педагошких аспеката појединих улога, а потпуније изграђивати целовитији и систематски научно-методолошки концепт проучавања васпитне функције породичне атмосфере и (г) на који начин конципирати стручно-компетентну породично-педагошку делатност у смислу институционалног и ванинституционалног васпитања и образовања младих и одраслих за одговорно родитељство и афирмације педагошких саветовалишта за децу и родитеље.

Саветодавни педагошки рад са родитељима/старетељима приказан је у четвртој целини. Поред дефинисања појма и истицања значаја стварања услова за саветодавни педагошки рад, аутор приказује и објашњава индивидуални и групни саветодавни рад са родитељима. У оквиру поменутих облика саветодавног рада, истичу се фазе, почетак, ток и значај саветодавног рада са родитељима. Посебан значај посвећен је групном саветодавном раду наставника са родитељима. Да би се то остварило на

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ефикасан начин, Миле Илић указује на значај: техника, процедура и поступака вођења групне дискусије у процесу доношења групне одлуке. Али и на педагошке ефекте и начине евалуације саветодавног рада са родитељима.

Најобимнија је пета целина књиге. У њој, аутор појмовно одређује породично васпитање и личност детета као субјекта у породичном васпитању. Приказује механизме, компоненте, принципе, методе и средства, а расправља и о стиловима породичног васпитања. Посебно указује на бројне специфичности у васпитању деце у породици (васпитање деце у у некомплетној породици, новом браку или у две породице, васпитање деце без оба родитеља, у условима примарног старења, усвојеног, жељеног или нежељеног детета, ванбрачног детета, јединчета и близанаца у породици). Расправља и о васпитању деце са посебним карактеристикама и деце недовољно адаптираног понашања. Указује и на бројне проблеме који се негативно одражавају на васпитање деце у породици (алкохолизам, пушење, болести зависности, дезинтеграција породице и слично) (стр. 376-387). А истиче и посебан значај и потребу осамостаљивања детета у породичном васпитању.

У шестом поглављу расправља се о значају и потреби сарадње породице и педагошких установа, пре свега вртића и школе. Наглашава се да континуирана, добро организована и осмишљена сарадња породице и педагошке установе (вртића и школе) „...представља битан услов за успешну реализацију основних циљева васпитања и образовања“ (стр. 391). Као најзначајнији облици сарадње породице и педагошких установа, наводе се индивидуални контакти, родитељски састанци, опште и педагошко образовање и усавршавање родитеља и старатеља, организација значајнијх акција у вртићу/школи, библиотека за родитеље, учешће родитеља у свим видовима живота и рада вртића/школе и дан отворених врата за родитеље.

У другом делу књиге, аутор нуди инструменте који могу послужити у спровођењу истраживања у области породице и породичног васпитања: *Упитник и упутство за лоцирање своје породице на скали Биверс система* (стр. 403-408) и *Скалер заљубљености и љубави* (стр. 408). Аутор примећује да се у породичној педагогији (као и у осталим педагошким дисциплинама), углавном расправљало о методама, принципима, облицима, средствима и начелима рада у породичном васпитању. Оно чега до сада није било јесу модели рада у породичном васпитању. Миле Илић у књизи наводи две групе модела. Прву групу чине модели програма педагошког образовања родитеља, а другу, модели интерактивног обучавања родитеља. И једни и други, у зависности од узраста деце, односне се на педагошко образовање родитеља деце предшколског, основношколског и средњошколског узраста.

Укратко, у уџбенику *Породична педагогија* проф. др Мила Илића, приказане су главне компоненте и апострофиране методолошке

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

специфичности породичне педагогије. Све то пропраћено је бројним примерима и илустрацијама. Књига представља и покушај одбацивања бројних недоумица, предрасуда и застарелих схватања о структури и функционисању разних облика породице – примарне друштвене заједнице и незаобилазног фактора одрастања и васпитања деце и младих, у чему је аутор у потпуности и успео. Указано је и на могуће облике и садржаје перманентне координације и партнерске сарадње породице и педагошких установа. Анализиране су породичне улоге и њихови утицаји на формирање личности детета, са нагласком на педагошке ефекте понашања родитеља/старатеља деце и младих различитих узраста. Али и на саветодавни педагошки рад са њима. Посебан простор аутор је посветио условима, компонентама, механизмима, процесима, методама, средствима, стиловима, специфичностима и осталим аспектима породичног васпитања.

У књигу су уграђена искуства у утемељивању и реализацији програма универзитетске наставе породичне педагогије засноване на десетогодишњем раду аутора у области породичне педагогије. Књига представља *изузетно значајан допринос науци*. У научном раду послужиће истраживачима у области педагогије и њених дисциплина (пре свега породичне педагогије), као и сродних наука. Првенствено, намењена је студентима педагогије и студентима учитељских факултета. У ширем приступу, успешно може послужити студентима филозофије, социологије, психологије, дефектологије и других студијских група. Поред тога, препоручује се родитељима, учитељима, наставницима и свима који учествују у породичном васпитању, али и ширем читалачком кругу.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, 4, 2010.

Ана Анђелковић[25], студент
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЦЕЛОВИТО И ЈАСНО О ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Миле Илић, *Инклузивна настава*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, 2009.

Дело *Инклузивна настава* од Милета Илића, обима 414. страница, посматрано из студентске перспективе, представља занимљиво и разумљиво штиво о инклузивној настави. Сви извори сазнања о инклузивној настави су, код нас на српском језику, до појаве ове књиге били фрагментарно дати у часописима и разноврсним зборницима и приручницима, најчешће у оквирима других тема и у различитим научним дисциплинама. С друге стране, о инклузивној настави и инклузивном образовању се пуно говори, нарочито у школама где све више долази до неразумевања ове теме и начина како да се приступи инклузивној настави, пошто је она значајна новина у нашем образовању. Ова књига професора Илића представља целовито дело, које пружа неопходна сазнања и информације о инклузивној настави, продубљује наше знање о овом виду наставе, даје одговоре на многа питања и сугестије о раду и понашању са ученицима који имају тешкоће у понашању или са даровитим ученицима. Све је то неопходно у савременом образовању наставника, не само оних који се школују за ово занимање, већ и оних који се баве наставом како би своје свакодневне проблеме и недоумице лакше решавали.

Књига *Инклузивна настава* професора Илића се може, по форми, вишеструко одредити: а) као научна монографија, која се студиозно бави питањем инклузивног образовања и која је опремљена комлетном научном апаратуром; б) као уџбеник, јер су теме тако разложно дефинисане и логички постављене да се предметно штиво јасно разуме и лако учи; и в) као приручник, јер је у књизи дато мноштво инструкција у виду мерних инструмената, тестова, питања и модела, који су дидактичке природе и могу бити много од користи студентима, наставницима који су укључени у инклузивну наставу, родитељима деце која су обухваћена овим видом наставе, људима који се научно баве овом проблематиком, као и ширем кругу читалаца. Ова књига је, по структури, сачињена из два дела. У првом делу се, кроз девет тематских целина, разматрају релевантна питања о

[25] anamajamile@gmail.com

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

инклузивној настави: 1) терминолошка разграничења; 2) основне одреднице инклузивне наставе; 3) теоријска утемељеност инклузивне наставе; 4) глобално-стратешки и нормативно-правни оквири инклузивне наставе; 5) учесници инклузивне наставе; 6) ток инклузивне наставе; 7) дидактички модели инклузивне наставе; 8) процеси и динамизми у инклузивној настави; и 9) ефекти инклузивне наставе. У сваком од ових питања, професор Илић указује и на различите теорије, истичући њихове ефекте у педагошкој науци и пракси. Поред тога, у овом делу су дати: резиме на српском и енглеском језику, индекс појмова, индекс имена и списак литературе са 162. библиографске јединице. У другом делу књиге је, у виду прилога, изложен садржај инструктивне и дидактичко-методичке природе о инклузивном образовању. То је изложено кроз три тематске целине: 1) мерни инструменти; 2) профил ученика, програми индивидуалног образовно-васпитног рада, профил одељења и програм унапређивања наставе у одељењу; и 3) модели микропланова припрема инклузивне наставе.

У разумевању разлика између инклузивне и традиционалне наставе постоји мноштво недоумица код многих људи који се баве наставом. То разграничење професор Илић врло јасно прави: "Инклузивна настава управо се разликује од уобичајне (традиционалне) наставе по учесталости, отпорности и чврстини самостално донесених и реализованих вољних одлука ученика, чиме се постиже интензивнија васпитљивост њиховог осамостаљујућег вољног процеса" (210). Зато ова књига повећава и продубљује наша сазнања о инклузивној настави и има посебан значај за васпитно-образовну праксу. Она даје одговоре на многа питања, а у исто време и објашњења и сугестије о раду и понашању са ученицима који имају тешкоће у развоју. Професор Илић описује ко су у ствари учесници инклузивне наставе и какав је њихов положај. Сем ученика са тешкоћама у развоју, ту спадају и даровити ученици, то јест ученици са надпросечном интелигенцијом. Врло важан аспект је, како аутор истиче, социјализација тих ученика и прихватање од стране друштва. Такође је значајно и разумевање психолошке стране личности ученика и утицај на њих. Истовремено, указује се и на личност наставника у инклузивној настави и његово оспособљавање за рад, при чему се нарочито истиче важност сталног усавршавања и образовања наставника који су укључени у инклузивну наставу. Веома битна карактеристика у овом виду наставе је лакша сарадња родитеља и наставника, чија деца похађају инклузивну наставу, много боља и ефикаснија него оних у специјалној школи. Јер ученик који похађа инклузивну школу прихваћен је и од стране наставника и од стране својих вршњака, са њим се поступа као и са другом децом, само уз мало већу помоћ и мало више пажње.Тада му је омогућено да сам напредује, учи и ствара.

Инклузивна настава је усмерена на истинско прихватање и максимално ангажовање у развоју ученика са препрекама у учешћу и учењу,

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

као што су: оштећење вида, слуха говора, тешкоће и поремећаји у понашању; али и с друге стране и на даровите, талентоване и све остале ученике. Општи ток инклузивне наставе обухвата моделе и фазе, које је професор Илић, према доминантној активности непосредних учесника наставе, развио у дидактичко-методичке моделе инклузивне наставе и класификовао их у две групе: 1) модели инклузивне традиционалне наставе; и 2) модели инклузивне иновантне наставе. Учење у инклузивној настави је прожето претежно корисношћу, задовољством, радошћу и одушевљењем. Када је учење без таквих емоционалних компоненти, оно је формално и непривлачно па је ту неинклузивна настава. Такође је битна и емоционална клима, слободна партиципација даровитих и свих осталих ученика у инклузивној настави. Повољне околности за развој стваралаштва и креативности, као и способност дивергентног мишљења. Професор Илић истиче да се у инклузивној настави остварује равнотежа између социјално-моралних и вољних способности ученика са препрекама у учењу и учешћу. Док у традиционалној настави слаби воља за учењем, појављује се пасивност, па се тиме умањује и воља за постизањем добрих резултата у васпитно образовно раду.

Учење у инклузивној настави, како професор Илић указује, одвија се са разумевањем, заједничким радом и трудом, са одабраним програмским садржајима, подучавањем. Таквим учењем развијамо морал, љубав, вољу, радозналост и нтересовање, машту, веровања. За учење у овој настави веома битно је позитивно поткрепљење, а негативно делују казна, укор, неуспех, слаба оцена и сл..У колико се код ученика развије негативан став према настави то утиче на његов укупан рад у школи. Када код ученика развијемо позитиван став према школи, он ће тада жељно трагати за новим сазнањима.Током реализације инклузивне наставе ученици са препрекама у учењу и учешћу, као и даровити ученици, се оспособљавају да самостално задовољавају своја интересовања и потребе. Као што професор Илић каже: "Знања до којих ученик дође властитим напором у инклузивној настави темељи су саморазвоја, самообразовања и еманципације" (181). Наставник у инклузивној настави је дужан да поред основних дидактичких метода користи и „специфичне“ методе, као што је у књизи речено, као што су аналитичко-синтетичке методе за почетно читање и писање, а потом и друге методе које су засноване на принципу очигледности (огледи, експерименти и тд).

У току реализације инклузивне наставе потребна је стална евалуација, јер је она веома битна компонента у овом виду наставе. Морају се стално испитивати постигнуће инклузивне наставе, нарочито пратити рад ученика и њихово напредовање, као и оцењивање рада свих непосредних учесника у инклузивној настави.

Положај ученика у инклузивној настави је, како професор Илић каже, повољнији него у традиционалној школи, али су потребни услови да би се то

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

остварило, као што су: стручан кадар, материјална средства, више подршке ученицима са препрекама у учењу и максимално учешће наставника. Међутим, поставља се питање да ли је све то данас довољно да би се инклузивна настава успешно реализовала? Сматрам да је, поред тога на шта професор Илић указује, потребна и снажна подршка друштва, а пре свега државе, како би се створило повољно окружење за реализацију инклузивне наставе.

Читајући књигу *Инклузивна настава* професора Милета Илића, стално сам размишљала о проблемима наших наставника који су тек почели да раде у инклузивној настави, који су одједном добили по неког ученика са потешкоћама у развоју у свом одељењу. Без обзира на то што су прошли неке едукативне курсеве и радионице, они отворено признају да не знају шта да раде и најчешће имају пасивнији однос према тој деци него према осталим ученицима. Такав ученик се онда осећа одбаченим и од стране наставника и од стране својих вршњака, а шта да се ради када специјална одељења више не постоје. Шта у таквим ситуацијама да се ради, покушала сам да потражим одговор у овој књизи. Нисам стекла утисак да ту има јасног прагматичног одговора. Можда је извесна слабост у овој књизи то што није посебно посвећена пажња проблемима прелазног периода, односно периода преласка са традиционалне на инклузивну наставу.

Књига *Инклузивна настава* Милета Илића казује нам једну поучну причу која је резултат вишегодишњих истраживања. Писана је разумљивим језиком и значајно обогаћује педагошку литературу из тог подручја, а и од велике је користи за наставну праксу. Сматрам да се читањем ове књиге може много тога корисног сазнати и научити, јер се данас све веће пажња посвећује успешном извођењу инклузивне наставе. Као што и сам аутор каже: "Надам се да ће ова књига олакшавати стварање инклузивне културе, креирање инклузивне политике и развијање инклузивне праксе у школи, образовању и у нашој друштвеној стварности и да ће покретати и подржавати нове доприносе у припремању, проверавању модела и варијанти ефикасне инклузивне наставе"(11). Са овим ставовима професора Илића сам веома сагласна.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

ПРИЛОЗИ

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес на факултету. За објављивање у *Зборнику* прихватају се радови који нису претходно објављивани или истовремено поднети за објављивање негде другде. Сви радови се анонимно рецензирају после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора. Рукописи се шаљу електронском поштом и у два штампана примерка.

Рад приложен за објављивање треба да буде припемљен према стандардима Зборника и у складу са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, Ев. број: 110-00-17/2009-01 од 09.07. 2009. године.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800 - 5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институције (институција) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Апстракт дужине 150-300 речи (до 1400 знакова) налази се на почетку рада и садржи значај и контекст проблема, циљ рада, примењене методе, а на крају рада даје се *резиме* који се преводи на неком светском језику и он садржи , поред тога, и главне резултате и закључке.

Кључне речи се наводе иза апстракта и.треба да их буде до пет, пишу се малим словима и одвојене су зарезом.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилом и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960).

Цитати. Сваки цитат, треба да прати референца са бројем стране у загради, нпр. (Пијаже, 1960: 45). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, нпр. (Хоркхајмер; Адорно, 1947: 77); док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "et al", нпр. (Гиденс, et al: 1986: 63). У случају да се цитирају библиографске јединице без аутора, онда се укаже на прву реч наслова курзивом, годину издања и страницу, нпр. (*Декларација*, 1948: 21)

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице, нпр: Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен и интернет адреса сајта, нпр: Degelman, D. (2000): *APA Styile Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from http://www.vanguard.edu/psyhology/apa.pdf.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словимауз годину издања, нпр: 1999а, 1999б...

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: F=25.35, df=1,9,p<.001 или F(1,9)=25,35,p<.001 и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође треба избегавати, осим изузетно познатих.

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

ЗБОРНИК радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић / главни уредник Јован Базић; одговорни уредник Радивоје Кулић. – 2010, бр. 4.– Лепосавић : Учитељски факултет, 2010 – (Краљево : „Графиколор“). – 24 cm

ISSN 1452-9343 = Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић
COBISS.SR – ID 140941068

Print to PDF without this message by purchasing novaPDF (http://www.novapdf.com/)