

UDK 37

УУ ISSN 0353 – 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

**3/1999**

*Училишки факултет · Сомбор*

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
*Учишeљски факултeт Сомбор*

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпишања и образовања*

3



***Сомбор, 1999.***

# НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

**Издавач:**

Учитељски факултет Сомбор  
Књига педесет девета

**За издавача:**

Др Јанош Пинтер

**Библиотека:**

Часописи

**Савет часописа:**

др Милан Липовац, председник  
др Јелена Косановић, заменик  
др Стоја Савић, Нови Сад  
Горан Латинковић, Нови Сад  
Рајко Станковић, Сомбор  
Трифун Стојановић, Сомбор  
Миланко Јовичић, Сомбор  
др Недељко Родић, Сомбор  
др Првослав Јанковић, Нови Сад  
Геза Кучера, Суботица  
Никола Брачика, Апатин  
Миљковић Симоновић, Београд  
Петар Паскаш, Апатин  
Јожеф Гужвањ, Купусина  
Михаљ Шош, Суботица  
Вјера Болдоцка, Бачки Петровац  
Милан Станић, Београд  
Божана Томић, Сомбор  
Милан Ковачевић, Ср. Митровица  
Радован Годоровић, Зрењанин  
Петар Мишковић, Сомбор

Решењем Министарства за информације  
Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од  
16. 01. 95. часопис Норма је регистрован  
под бројем 1844.

Мишљењем Министарства просвете Републике  
Србије, од 5. маја 1995. године часопис Норма  
ослобођен је плаћања пореза на промет.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од  
500 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.  
Рукописи се не враћају.

**Редакција:**

др Недељко Родић, главни уредник  
др Првослав Јанковић, одговорни уредник  
др Милан Липовац  
др Бранислав Грдинић  
др Јанош Пинтер  
др Томислав Цветковић  
др Милорад Кесић  
др Милован Мишков  
мр Драган Савић

**Ликовна опрема:**

мр Драган Савић

**Преводиоци:**

мр Горана Раичевић (енглески језик)  
мр Радица Жуљевић и Добрила  
Кнежевић (руски језик)

**Лектор:**

др Драгољуб Гајић

**Технички уредник:**

Растко Гајић

**Коректор:**

Радмила Богосављевић

**Припрема:**

Центар за издавачку делатност  
Учитељски факултет Сомбор

**Адреса редакције:**

Учитељски факултет Сомбор  
Подгоричка 4  
25000 Сомбор  
Тел. (025) 22-030, 28-986  
Факс (025) 26-461  
Жиро рачун: **46300-603-0-2002047**

**Претплата:** за васпитно-образовне и друге  
организације 300 динара, за појединце 150  
динара, за ђаке и редовне студенте 100 динара и  
за иностранство 30 ДМ.

**Штампа:**

"Графика", Апатин, Стојана Матића 63

## САДРЖАЈ

<b>др Драган Солеша:</b> Системски приступ у проучавању управљања наставом информатичког образовања.....	9
<b>САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА.....</b>	<b>37</b>
<b>др Првослав Јанковић:</b> Зрелост детета за полазак у основну школу .....	37
<b>др Ристо Прентовић:</b> Припрема деце за успешно учење математике у млађим разредима основне школе .....	53
<b>др Недељко Родић:</b> Повезаност моторичких способности са школским успехом ученика нижих разреда основне школе .....	69
<b>др Бранислав Грдинић; Илинко Кривокућин, сци.:</b> Нови приступ схватању појма природе и места човека у економији природе ....	81
<b>др Геза Цекуш:</b> Конзумирање дувана, алкохола и дроге у једном суботичком узорку.....	89
<b>др Милан Ждерић; др С. Стојановић; Д. Лазић, дипл. биолог:</b> Улога школе и родитеља у образовању и васпитању ученика за заштиту животне средине.....	107
<b>др Стојан Бербер:</b> Последње године Милоша Црњанског .....	121
<b>др Драгољуб Гајић:</b> Негативни јунаци Мира Алечковић .....	131
<b>др Петар Љубојев:</b> Телевизијска култура и школа .....	141
<b>Наталија Јермоленко:</b> Илустративна очигледност у настави страног језика у основној школи .....	159
<b>МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ.....</b>	<b>167</b>
<b>др Томислав Цветковић:</b> Писани састави подстакнути ликовним предлошком.....	167
<b>др Драган Савић:</b> Потребе и могућности диференцијације наставе ликовне културе.....	179

**ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ.....189**

**др Раде Родић; Бранко Родић:**

Два приступа интелигенцији - образовне и васпитне импликације ..... 189

**мр Зоран Јевтовић:**

Хумор у децјем стваралаштву на телевизији .....205

**ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА .....211**

**др Јелена Косановић:**

Раритети библиотеке учитељског факултета

у Сомбору - *Мирослављево јеванђеље* .....211

**мр Станислав Кнежевић:**

Виолинарство и његова педагогија у доба Адама Гутвајна .....221

**ШКОЛСКА ПРАКСА.....233**

**мр Стево Јаћимовски; мр С. Стојковић; др Ј. Шетрајчић:**

Употреба тестова пут ка објективизацији оцењивања.....233

**Љубица Чичовачки:**

Рад са ученицима у неподељеној школи .....247

**Зорица Ђуричић:**

Полагање стручног ипита наставника и професора разредне наставе .....261

**ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ .....267**

**др Јово Радош:**

Радозналост ума.....267

**мр Светлана Шпановић:**

Организација и програмирање школе у природи .....271

**ПРЕВОДИ.....275**

**мр Рада Којић; Љиљана Ђурић:**

Дислексија: неуролози против психолога.....275

## CONTENTS

<b>Dragan Solesa, Ph.D.</b> System approach to the study of informatics instruction conducting.....	9
<b>MODERN CLASS EDUCATION .....</b>	<b>37</b>
<b>Prvoslav Jankovic, Ph.D.</b> Maturity of a child enrolling elementary school .....	37
<b>Risto Prentovic, Ph.D.</b> Children’s preparation for successful learning of mathematics in lower grades of elementary school.....	53
<b>Nedeljko Rodic, Ph.D.</b> Relationship between mobile capabilities and school success of the elementary school lower grades students.....	69
<b>Branislav Grdinic, Ph.D.; Ilinko Krivokucin</b> New approach to the idea of nature and human place in the economy of nature .....	81
<b>Geza Cekus, Ph.D.</b> Cigarettes, alcohol and drug consuming in a sample from subotica .....	89
<b>Milan Zderic, Ph.D.; S. Stojanovic, Ph.D.; D. Lazic, BA in Biology</b> Role of school and parents in students’ education in protecting of human environment .....	107
<b>Stojan Berber, Ph.D.</b> Last years of Milos Crnjanski .....	121
<b>Dragoljub Gajic, Ph.D.</b> Mira Aleckovic’s negative heroes.....	131
<b>Petar Ljubojev, Ph.D.</b> Television culture and school.....	141
<b>Natalija Jermolenko</b> Illustration as an obvious material in teaching of foreign languages in primary schools.....	159
<b>METHODS OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....</b>	<b>167</b>
<b>Tomislav Cvetkovic, Ph.D.</b> Essays inspired by a visual artistic model.....	167
<b>Dragan Savic, MA</b> Needs and possibilities of the differential instruction of arts .....	179

**PSIHOLOGY AND EDUCATION.....189**

**Rade Rodic, Ph.D.; Branko Rodic**

Two approaches to intelligence - educational and upbringing implications..... 189

**Zoran Jevtovic, MA**

Humor in children's' literature on television .....205

**HISTORY OF EDUCATION.....211**

**Jelena Kosanovic, Ph.D.**

Rarities in the library of sombor teachers'

faculty -*The miroslav's gospel* ..... 211

**Stanislav Knezevic, MA**

The craft of making violins and its instruction in the age of Adam Gutvajn.....221

**SCHOOL PRACTICE.....233**

**Stevo Jacimovski, MA; S. Stojkovic, MA; J. Setrajcic, Ph.D.**

Tests - a way to objective evaluation .....233

**Ljubica Cicovacki**

Working with students in undivided school .....247

**Zorica Djuricic**

Lower grades elementary school teachers taking the specialist's exam.....261

**PRESENTATIONS AND MARKS.....267**

**Jovo Rados, Ph.D.**

Curiosity of mind .....267

**Svetlana Spanovic, MA**

Organisation and programming of school in nature .....271

**TRANSLATIONS .....275**

**Rada Koic, MA; Ljiljana Djuric**

Dislexia: Neurologists againsts psychologists .....275

## СОДЕРЖАНИЕ

**др Драган Солеша:**

Систематический подход в изучении управления  
обучения информатического образования..... 9

### **СОВРЕМЕННОЕ КЛАССНОЕ ОБУЧЕНИЕ ..... 37**

**др Првослав Янкович:**

Зрелость ребёнка для отправления в начальную школу..... 37

**др Ристо Прентович:**

Подготовка детей для удачного учения математики  
в младших классах начальной школы ..... 53

**др Неделько Родич:**

Повязанность моторных способностей с школьной успеваемостью  
учеников в младших классах начальной школы ..... 69

**др Бранислав Грдинич; Илинко Кривокучин, сци.:**

Новый подход пониманию понятия природы  
и места человека в эконии природы ..... 81

**др Цекуш Геца:**

Употребление табака, алкоголя и наркотических  
средств на одном образце в Суботице..... 89

**др Милан Ждерич; др С. Стоянович; Д. Лазич, дипл. биолог:**

Роль школы и родителей в образовании и воспитании  
учеников для защиты окружающей среды ..... 107

**др Стоян Бербер:**

Последние годы Милоша Црнянского ..... 121

**др Драголюб Гаич:**

Негативные герои Миры Алечкович..... 131

**др Петар Любоев:**

Телевизионная культура и школа ..... 141

**Наталья Ермоленко:**

Иллюстративная наглядность в обучении иностранного  
языка в начальной школе ..... 159

### **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛНОЙ ШКОЛЕ ..... 167**

**др Томислав Цветкович:**

Сочинения побужденные изобразительным предложением..... 167



<b>мр Драган Савич:</b> Потребности и возможности дифференцированного обучения изобразительной культуры .....	179
<b>ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>	<b>189</b>
<b>др Раде Родич; Бранко Родич:</b> Два подхода интеллекту образовательной и воспитательной импликации .....	189
<b>мр Зоран Евтович:</b> Юмор в детском творчестве на телевидении .....	205
<b>ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>211</b>
<b>др Елена Косанович:</b> Раритеты библиотеки Учительского факультета в Сомборе - <i>Мирославево еванџелие</i> .....	211
<b>мр Станислав Кнежевич:</b> Скрипачество и его педагогика во время Адама Гутвайна .....	221
<b>ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА .....</b>	<b>233</b>
<b>мр Стево Ячимовски; мр С. Стойкович; др Й. Шетрайчич:</b> Использование тестов путь к объективизации оценивания .....	233
<b>Любица Чичовачки:</b> Работа с учениками в неразделяемой школе .....	247
<b>Зорица Джуричич:</b> Сдавање экзамена по специальности учителей и преподавателей классного обучения .....	261
<b>ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ .....</b>	<b>267</b>
<b>др Иово Радош:</b> Любознательность ума.....	267
<b>мр Светлана Шпанович:</b> Организация и программирование школы в природе .....	271
<b>ПЕРЕВОДЫ .....</b>	<b>275</b>
<b>мр Рада Коич; Лиляна Тюрнич:</b> Дислексия: неврологи против психологов.....	275

др Драган Солеша  
Учитељски факултет  
Сомбор

**Оригинални научни рад**  
UDK: 372.868.13  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 9-35  
Примљено: 21. 10. 1999.

## **СИСТЕМСКИ ПРИСТУП У ПРОУЧАВАЊУ УПРАВЉАЊА НАСТАВОМ ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА**

\*

**Резиме:** У овом раду примењена је нова методолошка парадигма уз помоћ које су потпуније осветљени и сагледани чиниоци управљања наставом информатичког образовања ученика средњих школа, њихова међусобна повезаност, структура и функционисање.

Системски приступ подстакао је аутора да у светлу системске теорије постави и развије идеју о научном истраживању система информатичког образовања ученика средњих школа. Истраживања обухватају теоријски аспект наставе информатичког образовања са становишта системског приступа управљања у наставном процесу и са становишта критичког преиспитивања ефикасности постојећих решења у управљању наставом информатичког образовања у нашим и иностраним искуствима. У раду су систематизовани резултати до којих се дошло теоријским истраживањем, на основу којих је извршено моделовање новог концепта управљања наставом информатичког образовања ученика средњих школа.

**Кључне речи:** Информатичко образовање, системски приступ, концепција функционисања, моделовање структуре система информатичког образовања, управљање наставом информатичког образовања.

\*

**Summary:** The author has applied a new methodological paradigm by which the facts of informatics instruction conducting of the secondary school students, their interrelationship, structure and functioning were lightened up more completely.

System approach has urged the author to establish and develop idea of scientific research of the informatics education system for the students of secondary schools in the light of the system theory. The studies comprise theoretical aspect of informatics instruction from the standpoint of system approach conducting in the teaching process and from the standpoint of critical questioning of existing solutions efficiency in the conducting of informatics education in domestic and foreign experiences. The results of theoretical studies have been systematized in the essay, and on their bases modeling of the new concept of informatics instruction conducting for thesecondary school students has been carried out.

**Key words:** education of informatics, system approach, functioning concept, system of informatics education structure modeling, conducting of the informatics instruction.

\*

**Резюме:** В этой работе применённая новая методологическая парадигма с помощью которой полнее осветлённые и увиденные факты управления обучением информатического образования учеников средних школ, их взаимная связанность, структура и функционирование.

Систематический подход побудил автора чтобы в свете систематической теории поставить и развернуть идею об научном исследовании в системе информатического образования учеников средних школ. Исследования охватывают теоретический аспект обучения информатического образования с точки зрения систематического подхода управления в учебном процессе и с точки зрения критического исследования эффективности существующих решений в управлении обучением информатического образования в нашем и иностранном опыте. В работе систематизированные исследованием, на основе которых сделано моделирование нового концепта управления обучением информатического образования учеников средних школ.

**Ключевые слова:** информатическое образование, систематический подход, концепция функционирования, моделирование структуры системы информатического образования, управление обучением информатического образования.

## 1. УВОД

У овом раду<sup>1</sup> полази се од чињенице да све ствари које бедућности данас почињу у школи, јер улога образовања непрекидно расте и постаје доминирајућа. Да је ова претпоставка тачна указују нам и најновија ривалства развијених земаља света, која се сада преносе из војне и економске сфере на сферу образовања и на такмичења националних система образовања. Употреба нових информационих и комуникационих технологија у данашњој школи, али и школи будућности је пресудна. Њеном применом започиње унутар школски развој који ће променити већину наставно методичких концепција тј. начина на који су предаване многе дисциплине претежно на основу искуства и обичаја.

Да би се Република Србија припремила за улазак у XXI век мора се савременом науци и технологији, а што се може постићи образовањем и увођењем нових информационих и комуникационих технологија у сваку учионицу. На прагу новој миленијума постављени су динамички предуслови у погледу развоја технологија, знања и информација.

Иако ће развој нових технологија ставити друштву у целини и образовању као његовом најбитнијем делу нове задатке, морамо нагласити да је утицај ових технологија различит за поједине чланице светске заједнице, тј. информационе супермагистрале нису отворене за све. Повећава се разлика између развијених земаља и осталог дела света у погледу доступности и коришћења нових технологија. Још на првом конгресу "Информатика и образовање" (Париз, 1989. година) изражена је забринутост у вези са овим проблемом. Нажалост, како је саопштено на другом конгресу (Москва, 1996. година) овај јаз се још више продубљава. Према мишљењу Међународне комисије за образовање за XXI век постоји реална опасност да ће се укоренили два главна заједница, динамичне и заостале, што ће зависити од доследности нових технологија.

Због тога је неопходно да се у нашем образовном систему најбитније креирају нови планови и знања, а такође и нове стратегије у решавању сложених образовних проблема који стоје пред нашим друштвом. Наш образовни систем уз коришћење нових информационих технологија треба да одигра кључну улогу у формирању људског потенцијала неопходног за решавање ових проблема.

<sup>1</sup> Експозе са одбране докторске тезе, одржане 30. октобра 1999. године на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину, пред комисијом: проф. др В. Сотировић - ментор, проф. др Ђ. Надрљански, проф. др Д. Липовац.

Једно од специфичних обележја нашег образовног система на прагу 21. века је настава информатичког образовања. То образовно подручје због својих циљева, задатака, програмских садржаја, метода и облика рада, кадрова и других релевантних фактора налази се већ низ година под лупом научне јавности. У прошлости је било парцијалних истраживања у овом образовном подручју, као на пример, проучавање наставних планова и програма, материјалне опремљености и слично, али целовитог и свестраног приступа истраживања наставе информатичког образовања нисмо имали. Закључци из фрагментарних истраживања нису давали одговоре на битна питања развоја наставе информатичког образовања. Ми смо резултате таквих парцијалних истраживања узели у обзир као и резултате до којих су дошли UNESCO, OECD и друге међународне институције *као елементе за конципирање и пројектовање даље развоја наставе информатичког образовања.*

У овом раду бавимо се проблематиком управљања наставом информатичког образовања ученика средњих школа са циљем да се постави таква методолошка апаратура која ће омогућити оптимална решења на пољу управљања за то образовно подручје.

У историји људског друштва, генеза научне мисли је прошла кроз три базне методолошке фазе. То су: методологија научно-истраживачког рада заснована на постулату опсервације, затим развој научне методологије је текао у правцу аналитичких метода и са почетком научно технолошке револуције настале су и развијају се системске методе научно-истраживачког рада. У овом раду примењује се системска методологија као једино компетентна за изучавање система информатичког образовања.

Системски приступ се појављује у савременој науци као специјална методолошка концепција која има задатак да у систематичном виду формулише свеукупност метода истраживања и конструисања система различитих типова и класа. Системска методологија се базира на посматрању свих предмета и појава као система, она дозвољава декомпоновање система на његове саставне делове, при чему се не губе генералне особине система. Основни задаци системског приступа огледају се у разradi метода анализе и синтезе објеката, опису њихових интегралних карактеристика, анализи међусобних односа датих система са њиховим окружењем, осветљавању многостраних повезаности унутар сложеног објекта и њихово интегрисање у јединствени модел. Основна вредност и предност системских заснованих истраживања види се у томе што се класични методолошки прилаз, допуњује динамичним прилазом да би се сагледала структура

и функција проучаваног система. У смислу изложених идеја системског приступа, информатичко образовање у овој дисертацији проучава се као систем. Зато је неопходно моделовати образовни систем који ће са својим подсистемима и процесима стварати услове за бржи обухват промена које доноси научно-технолошки прогрес. Системски приступ подстакао је аутора да у светлу системске теорије постави и развије идеје о научном истраживању система информатичког образовања.

У светлу системског приступа разматра се и предметна проблематика овог рада. ***Научно-истраживачка тема: управљање наставом информатичког образовања ученика средњих школа има за предмет истраживање проблема-тике ове наставе од концептуалних основа, па све до решења могућности њене реализације у свим аспектима.*** На одређење за такав правац истраживања утицало је сазнање да је настава информатичког образовања у прошлости али и данас суочена са проблемима недовољне ефикасности. У нашем образовном систему решавању тог проблема најчешће се приступало променама програма информатичког образовања. Више истраживања на овом пољу довела су до сазнања да промене програма на плану повећања ефикасности нису дале жељене резултате. На основу таквих сазнања уследило је одређење о потреби истраживања како ефикасно управљати наставом информатичког образовања у средњим школама.

Основни циљ је истраживање система информатичког образовања ученика средњих школа, с обзиром на његове битне и структуралне компоненте и њихове елементе, карактер и природу веза и односа који међу њима постоје, динамизам и функционисање тог система у целини и појединих његових компоненти посебно. На основу формулисаног теоријског циља истраживања, могу се извести најважнији задаци:

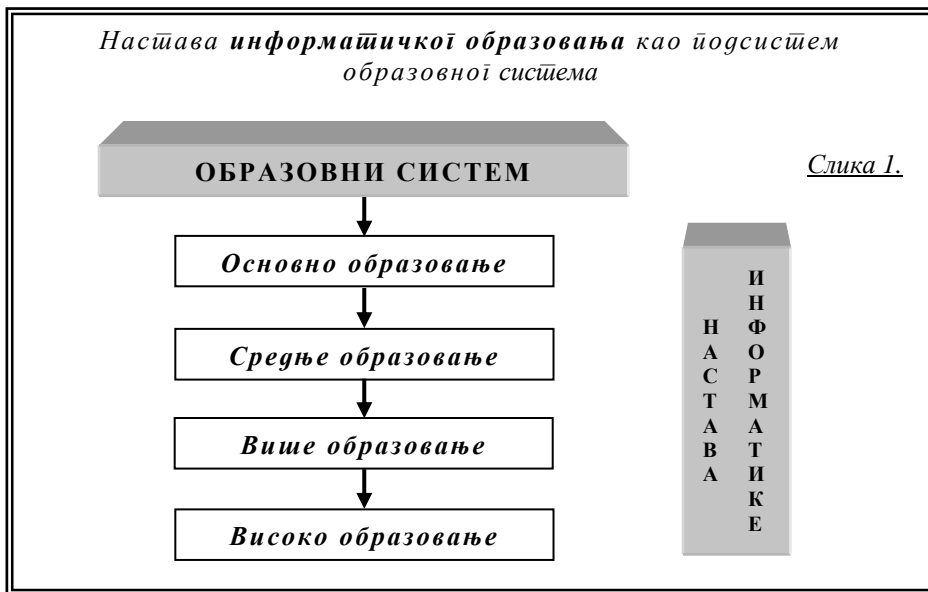
- да се настава информатичког образовања посматра као подсистем образовног система, као и да се одреде елементи, структура и функција информатичког образовања као система;
- да се дефинишу елементи који конституишу концепцију функционисања система информатичког образовања, као и да се изложи концепт регулисања функционисања система информатичког образовања;
- да се изложи концепт регулисања функционисања система информатичког образовања као и да се настава информатичког образовања посматра као управљив систем у оквиру кога се посматрају проблеми модела, критеријума и ограничења;

- сагледати и изложити целокупан ток развоја наставе информатичког образовања код нас;
- детаљније изложити концепцију функционисања наставе информатичког образовања у развијеним земљама света: Француска, Руска Федерација, Аустрија, Немачка, Енглеска, Грчка, као и услове - могућности у којима се остварују функционисање наставе информатичког образовања;
- израда идејног модела управљања у настави информатичког образовања на бази повратне везе, те проучавање карактеристика повратне везе у оквиру концепције функционисања;
- пројектовање комплексног модела управљања наставом информатичког образовања ученика средње школе, као и утврђивање одговарајуће методологије за управљање његовим развојем.

Овим истраживањем понуђена су решења у погледу концепције система информатичког образовања, модела програмских садржаја, облика и форми рада у том систему, као и разраду системских основа за управљање на свим нивоима (стратегијско, тактичко и оперативно управљање) у реализацији циљева, задатака и програмских садржаја у настави информатичког образовања. Такође понуђени су оквири и конституанти информатичког образовања као система.

## 2. СИСТЕМСКЕ ОСНОВЕ НАСТАВЕ ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

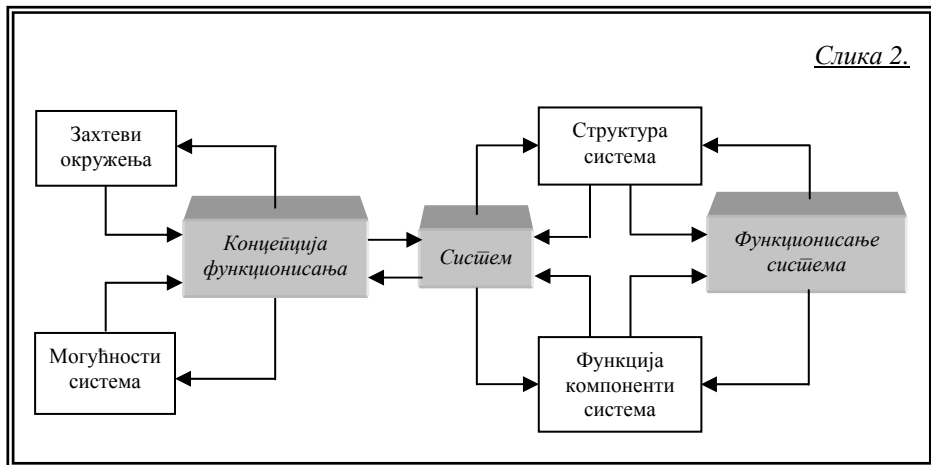
Настава информатичког образовања, као *систем* представља, подсистем васпитно образовног система, а који је подсистем друштвеног система. У светлу системског приступа процес управљања информатичким образовањем у средњој школи представља целовит систем, релативно заокружен у комплексну целину коју сачињавају наставни план и програм, наставници, ученици, образовна технологија и слично. Према томе у светлу системског приступа проблем истраживања у овом раду може се сматрати *системом* (слика 1). Наведене тврдње могу се доказати преко принципа системности.



Да би *информатичко образовање* као систем функционисало мора да има своју концепцију функционисања. Помоћу ње се одређује повезивање концепција према којима функционишу поједини елементи у концепцију функционисања целине.

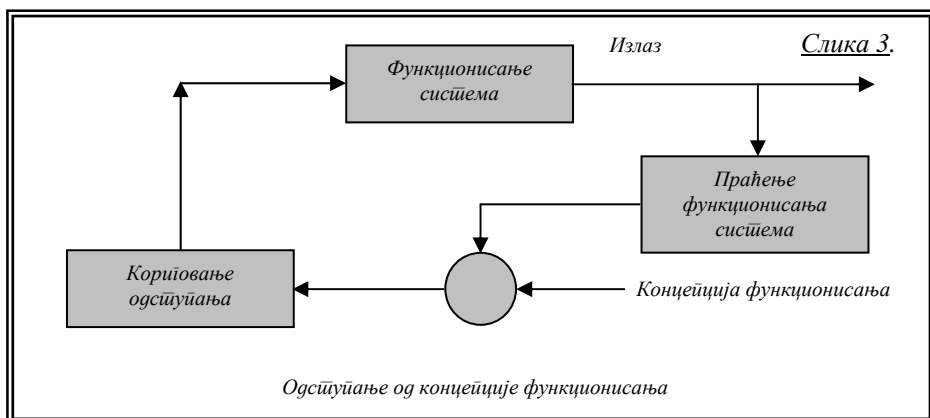
На функционисање *информатичког образовања* као система утиче више фактора истовремено, да би се они могли проучити, мора се користити нов приступ. Тај приступ који полази од концепције функционисања система јесте кибернетски приступ. У овом раду кибернетика се бави проучавањем *информатичког образовања* као система са елементима, његовим функционисањем, развојем као и његовим везама са осталим системима односно образовним системом чији је он подсистем (слика 2).



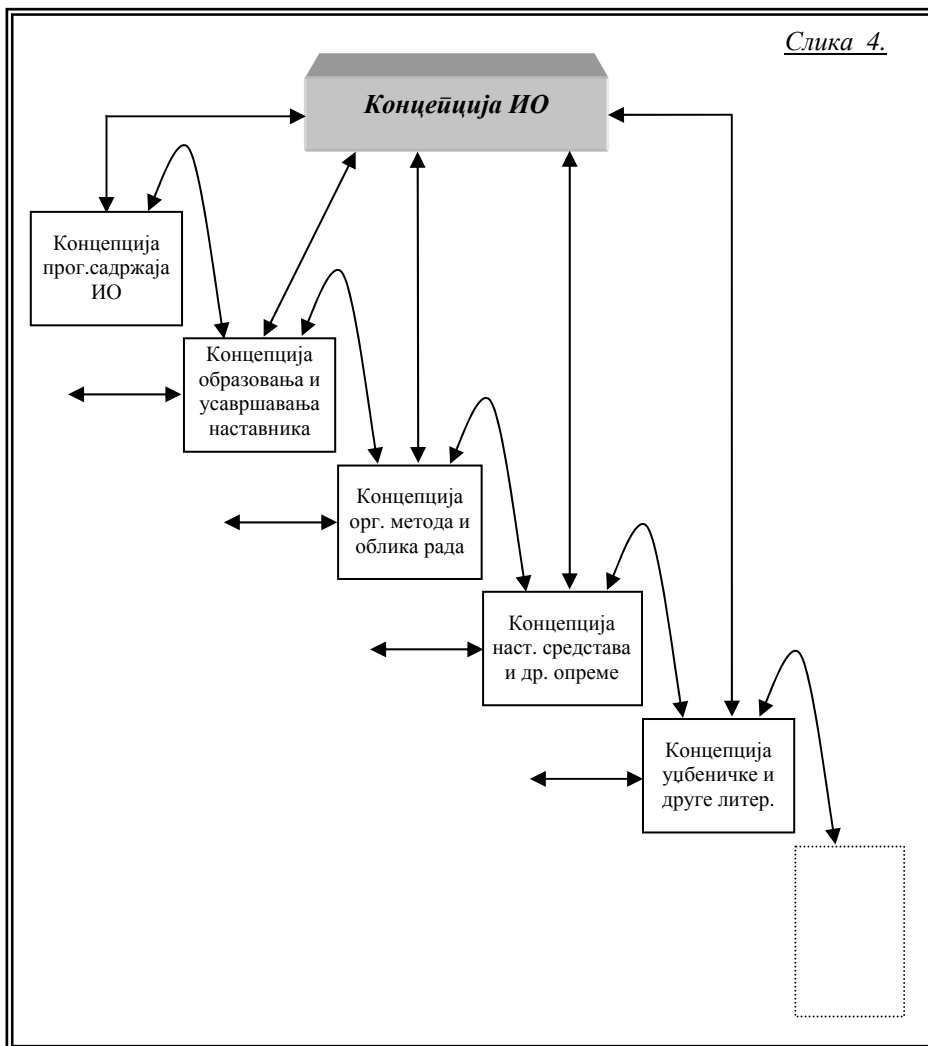


За утврђивање концепције функционисања система информатичког образовања неопходно је истражити научну подлогу идеје о информатичком образовању у делима иностраних и наших аутора, а што је од посебне важности потребно је истражити услове и могућности у којима се остварује систем информатичког образовања код нас и неким развијеним земљама света.

На слици 3. приказан је логички пут који нуди формална теорија система у повезивању од идеје до њене реализације и управљање развојем система информатичког образовања.



Свака од основних функција система информатичког образовања има своју концепцију функционисања. Начин повезивања концепција појединих функција система информатичког образовања представља концепцију функционисања информатичког образовања као целине (слика 4).

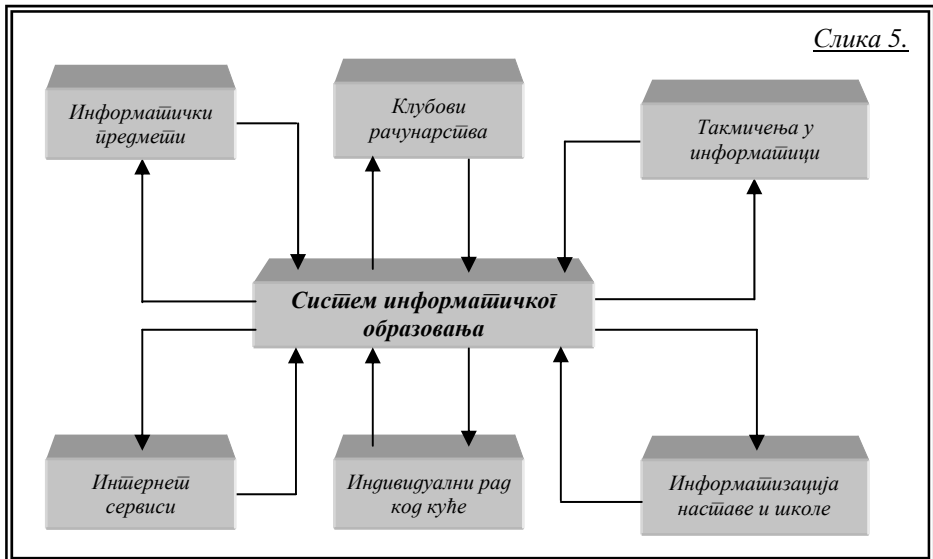


Ако посматрамо информатичко образовање као систем могу се утврдити следећи основни циљеви:

- концепција функционисања система (настојање да информатичко образовање опстане као систем),
- повећање ефикасности функционисања,
- континуитет повећања ефикасности који омогућава прогресивни развој информатичког образовања као система.

Како информатичко образовање припада групи функционалних система, за њих је карактеристично да уколико дође до застоја њих може да одржава виши систем, тј. могуће је да у некој временској димензији постоји неки подсистем који не функционише, то надокнађује виши систем чији је он део. Виши систем то може толерисати све док остварује циљ континуитета функционисања. У супротном виши систем престаје да толерише свој подсистем који има застој у функционисању.

Појам *информатичког образовања* се различито схвата у нашој стручној литератури и то по различитим основама од појмовног до структурално-садржајног. У наставку приказаћемо *модел структуре система информатичког образовања*, где конституанте система *информатичког образовања* сачињавају (слика 5).



Према предложеном моделу конституанте система информатичког образовања сачињавају: информатички предмети, клубови информатичара, такмичења у информатици, Интернет сервиси, индивидуални рад код куће и информатизација наставе и школе. Према предложеном концепту неопходно је обезбедити складно повезивање и утицај тих компоненти на изграђивање информатичке културе ученика у оквиру васпитно-образовног система. Што је управо један од задатака који се решава у овом раду.

*У дисертацији је детаљно анализиран целокупан ток развоја информатичког образовања код нас, првенствено се мисли на развој информатичког образовања као наставног предмета са посебним освртом на периодизацију његовог развоја и карактеристике сваког периода. Развој информатике и рачунарства као наставног предмета у Републици Србији текао је у четири фазе (лојичко-кибернетичка, хардверска, алгоритамска и уједињено оријентисана фаза), у којима је увек тражен нови приступ. Сваки од њих још и данас има утицаја. Ако се пође од тога да наставник у свом наставном плану треба да нађе посебан приступ, они су у основи још и данас од интереса. Иако је развој наставних планова информатичког образовања у последње две деценије био позитиван, мора се истаћи да свака од описаних фаза у знатној мери, још и данас, има утицаја на наставу информатике.*

*У овој дисертацији дајџ је дати обиман приказ и анализа разних настојања и тежњи за унапређивање управљања наставом информатичког образовања ученика средњих школа у шест развијених образовних система (Француска, Аустрија, Руска Федерација, Грчка, Немачка и Енглеска). Посебно су анализирани наставни планови, програми, оспособљеност наставног кадра, материјална основа рада, методе и облици рада и слично.*

У последњих неколико година широм света планери, стручњаци и наставници покушавају да дефинишу или редефинишу улогу коју може да има информатичко образовање у основним и средњим школама. Постоји широко убеђење да нове информационе технологије могу значајно да појачају не само успешност образовног процеса већ и укупан успех на нивоу читаве школе.

У целини посматрано, развој информатичког образовања је веома различит у свету, што је посебно изражено између индустријализованог света и држава у развоју. Највећи број земаља у развоју још је у фази увођења информатичког образовања у планове и програме основних и средњих школа, а у неким земљама и ти процеси су отежани због сиромаштва а често и неспособности. Индустријализоване и развијене државе су одавно превазишле ту етапу, јер су то почели крајем 70-тих и почетком 80-тих година, и сада се

налазе у фази имплементације и интеграције нових информационих технологија. Средином 80-тих година многе од ових земаља су имале искуства широког увођења компјутера у школе. У том периоду развијене државе су утврдиле стратегије и националне планове и покренуле многе пројекте како би изнашле и развиле најефикасније начине коришћења компјутера у настави и учењу.

Појачан утицај нових информационих и комуникационих технологија на економски развој многих држава допринело је да многе владе почетком 90-тих година, формулишу националне планове за даљи развој информатичког образовања. То је значило и нову фазу у коришћењу НИТ-а (нових информационих технологија), али је представљала и део укупног плана развоја информатичког образовања на међународном нивоу.

Један од веома битних фактора ефикасног управљања наставом је наставни план, који је одређен трајањем наставе информатичког образовања и бројем часова за ту наставу од стране Министарства просвете. У раду се констатује да настава информатичког образовања у нашем образовном систему није добила одговарајуће место у постојећим плановима и програмима за основну школу и средњу школу, те се са разлогом намеће питање могућности већег утицаја овог фактора на остваривање ефикасног управљања.

Сагледавајући инострана искуства на пољу наставних планова информатичког образовања, дошли смо до сазнања да се у различитим земљама различито приступа информатичком образовању. Указаћемо на заједничка настојања:

- основна концепција информатичког образовања остварује се као интеграциони концепт у нижим разредима основне школе (интеграција информатике у друге наставне дисциплине);
- основни концепт информатичког образовања остварује се путем обавезног наставног предмета и изборног предмета;
- информатичкој култури ученика придаје се огроман значај, што се најбоље види из броја година и броја часова изучавања.

Када разматрамо наставни програм као један од важнијих фактора управљања наставом информатичког образовања, морамо узети у обзир чињеницу да на пољу информатике и нових информационих технологија није дошло само до експанзије, већ до експлозије научних сазнања. Овај тренд развоја одражава се на наставу информатичког образовања, где се најчешће при решавању овог проблема иде на проширивање програма уношењем нових садржаја. Разне земље различито прилазе разради и имплементацији наставног програма, углавном јављају се два приступа у решавању овог проблема: једна

група земаља иде путем проширивања програма уношењем нових садржаја информатичког образовања, док у другој групи земаља тежи се смањивању обавезних наставних садржаја информатичког образовања. Тако на пример, прва група земаља (САД, Енглеска, Канада, Аустралија и слично), тежи да формира образовне стандарде из информатичког образовања али и других дисциплина, повећавањем прага знања проширивањем садржаја образовања. Друга група земаља (Француска, Италија, Јапан, Руска Федерација и слично), покушава да смањи обим обавезних наставних садржаја, мисли се на одвајање обавезних садржаја у наставним програмима. Према њиховом мишљењу стално повећање обима знања чини бесмисленим амбициозно стремљење енциклопедизму, у садржају програма информатичког образовања је неопходно одвојити *обавезни гео*, који обухвата знања неопходна сваком ученику, *годашњи програм* који омогућава испољавање индивидуалних особина сваког ученика и *факултетски гео*, који се усваја самостално и представља одговорност наставника.

Нагласили би да је опремљеност школа савременим техничким и наставним средствима један од најзначајнијих фактора управљања наставом информатичког образовања а од кога зависи постигнути ниво ефикасности. Ради поређења и анализе стања опремљености школа савременом технологијом, навешћемо податак да је у неким европским земаљама (Француска, Руска Федерација, Аустрија, Немачка, Енглеска, Грчка) обезбеђен велики број микро-рачунара као педагошка подлога на коју је распоређено 12-15 ученика. Када је у питању Интернет 30% средњошколских установа у земљама европске уније је повезано са Интернетом, са тенденцијом да се до краја века све школе повежу са глобалном светском мрежом.

Инострана истраживања у методици наставе уз помоћ рачунара, јасно нам указују да методика са употребом нове информационе технологије не значи поједностављање и шематизацију него напротив, тежњу да се нађе такав поступак учења и подучавања чији је циљ одређен као мишљење усмерено решавању проблема и креативности. *Учење са рачунаром не сиречава прилаз реалности, већ га омогућује на вишем нивоу и са већим степеном свесности*. У иностраним искуствима посебна пажња се посвећује различитим начинима прилаза дечака и девојчица рачунару, да се кроз наставу не би запоставиле девојчице.

### **3. КИБЕРНЕТСКО МОДЕЛИРАЊЕ УПРАВЉАЊА У НАСТАВИ ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА НА БАЗИ ПОВРАТНЕ ВЕЗЕ**

Моделирање наставе информатичког образовања као система везано је за одређивање концепције функционисања, а оно се добија на основу захтева које

систем треба да задовољи и могућности наставе информатичког образовања. Виши систем поставља захтев за стварање концепције функционисања наставе информатичког образовања тако да, између осталог, морају бити задовољени одређени услови.

Осим захтева вишег степена концепција функционисања и функционисање система ће зависити од могућности система, односно његових подсистема, тј. од могућности:

- 1) *наставника информатике* (стручних, дидактичко–методичких, педагошко–психолошких, радних и других квалитета);
- 2) *ученика* (интелектуалних, морално - вољних, емоционалних особина личности, мотивације, узрастне и психофизичке структуре и слично).

После стварања концепције функционисања наставе информатичког образовања као система, која треба да обухвати: наставни план, наставни програм (садржаје), норматив опремљености, норматив кадрова, концепцију уџбеника информатичког образовања, план усавршавања наставника информатике и слично, следи функционисање модела решења система информатичког образовања, тј. креира се оптимално решење функционисања система информатичког образовања.

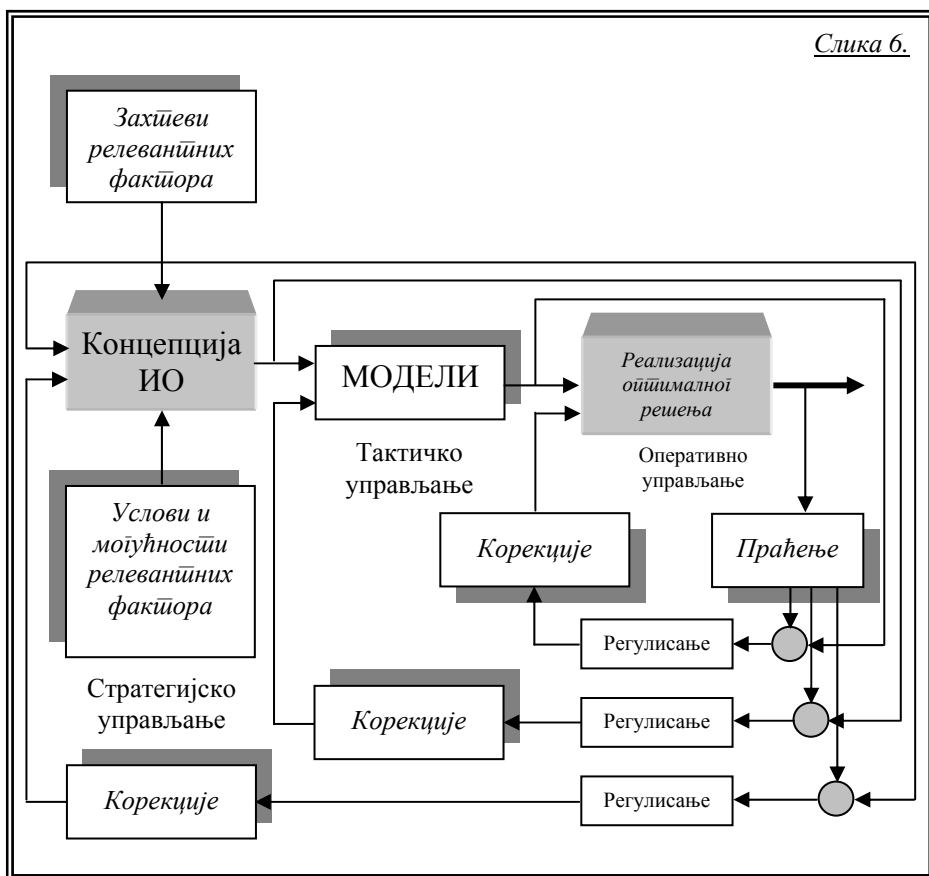
Функционисање система се прати, од стране Министарства просвете, а на основу праћења се добијају резултати који се исказују у облику количине знања и развијености вештина и способности. Резултати, потребе и могућности се упоређују са концепцијом функционисања па се на основу тога врши регулација система (наставе информатичког образовања), применом повратне везе, тј. врши се одржавање стабилности система или управљања. Процес регулације јесте такође систем сам за себе. Систем регулације везан је повратном везом за систем чије се функционисање регулише.

У овом раду представиће се један идејни модел о концепцији функционисања и функционисању наставе информатичког образовања као система. Према овом моделу, управљање системом наставе информатичког образовања врши се на три нивоа:

- 1) *стратешко* управљање наставом информатичког образовања;
- 2) *тактичко* управљање наставом информатичког образовања;
- 3) *оперативно* управљање наставом информатичког образовања.

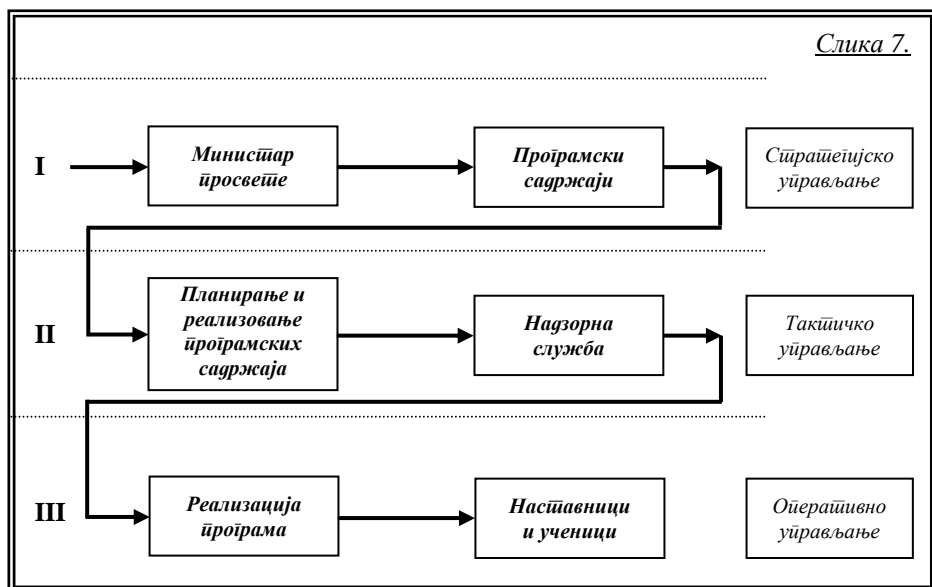
Креирање информатичког образовања као система започиње одређивањем подсистема, да би се поставила концепција функционисања неопходно је

поставити захтеве које систем треба да задовољи. Захтеве поставља виши систем и окружење. Сем спољних захтева, функционисању система информатичког образовања постављају се и унутрашњи захтеви у виду могућности њиховог задовољавања (слика 6).



Наведене концепције омогућавају функционисање система информатичког образовања које се прати и управља према глобалном моделу. Свако одступање се идентификује, утврђује њихов интезитет и врши се корекција функционисања. Према предложеном моделу постоје три повратне спреге (слика 7):





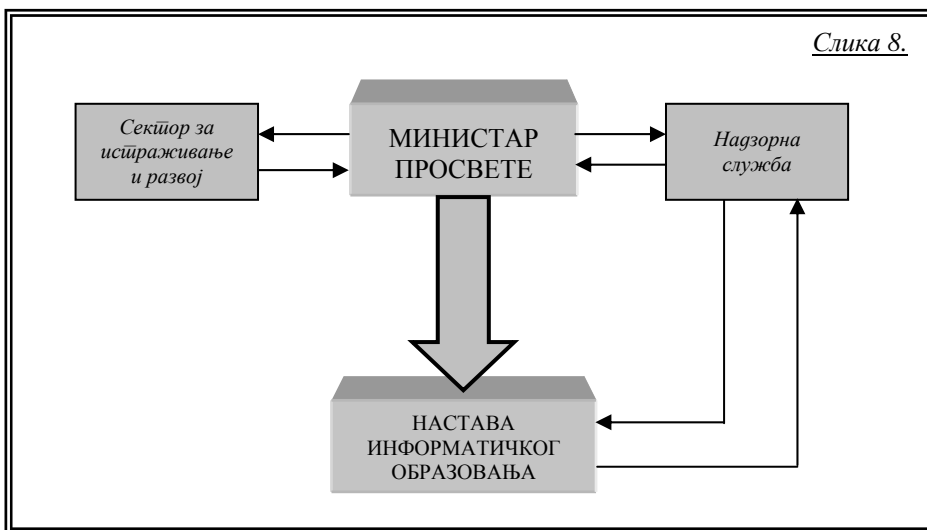
**Прва повраћена сиреја** је на нивоу *стратегијског управљања* она обухвата кориговање и измену саме концепције функционисања. На нивоу стратегијског управљања, које реализује министар просвете, доноси се наставни план и програм информатичког образовања, концепције за израду уџбеника, врши се одобравање уџбеника и приручника из информатичког образовања, прописује се норматив наставних средстава, опреме и простора, доноси се општи план усавршавања наставника информатике и слично.

Министарство просвете својим активностима на пољу стручног и методичког усавршавања наставника информатике врши акције које имају домет и на тактичком и оперативном нивоу управљања, јер програм усавршавања директно врши утицај на избор облика и метода наставног рада као и на избор наставних средстава за реализацију наставе информатичког образовања. Резултати добијени на другом и трећем нивоу управљања, могу утицати да се врши корекција у програмским садржајима или у укупном систему информатичког образовања.

**Друга повраћена сиреја** односи се на управљање моделом решења и одговара *тактичком нивоу одлучивања* и односи се на избор модела реализације информатичког образовања. На нивоу тактичког управљања, одлучујућу улогу

имају надзорне службе министарства просвете, а у случају наставе информатичког образовања надзорници за информатичко образовање.

На основу бележака и других инструмената коришћених у току вршења стручно педагошког надзора, школски надзорник сачињава записник, који садржава мере за отклањање уочених недостатака и неправилности као и мере за унапређивање наставе информатичког образовања. У министарству просвете сектору за истраживање и развој образовања прихватају се записници (повратне информације), врши се њихова анализа, уочава се проблематика и кад се у овом сектору концентрише довољан број повратних информација о стању наставе информатичког образовања, тј. о одређеној проблематици у овој настави прелази се на програмирање или моделовање решења за превазилажење постојећих проблема и усавршавање наставе информатичког образовања. Након емпиријске потврде понуђених решења обавештава се министар просвете, који помоћу одређених инструмената управљања (законска регулатива) делује управљачким акцијама на поље наставе информатичког образовања и отклања поремећаје који су настали у систему информатичког образовања, тј. систем се доводи у нормално стање (слика 8).



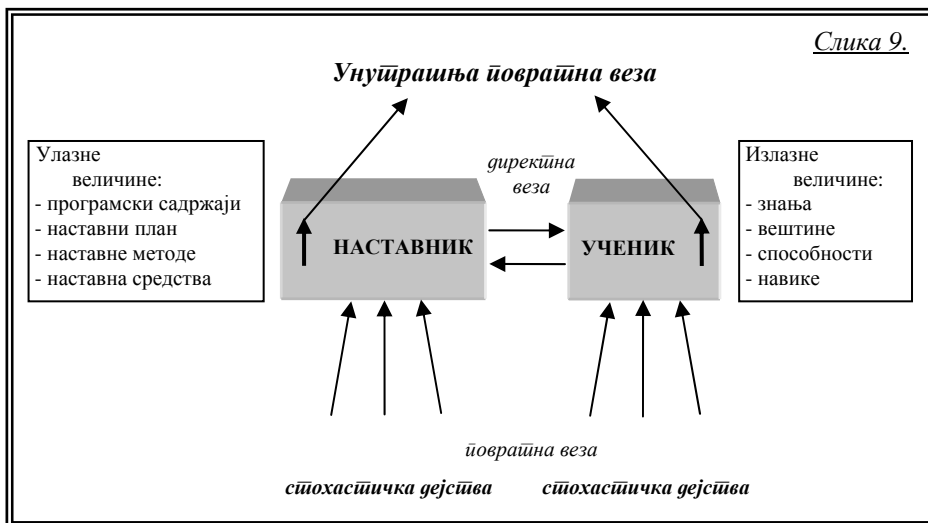
На нивоу оперативног управљања, на основу запажања у настави информатичког образовања и резултата тестирања, школски надзорник предузима мере за спровођење регулације, тако да у случају потребе утиче на

избор адекватних метода и облика рада, као и наставних средстава. За ниво стратегијског управљања школски надзорници могу предлагати корекције наставног програма информатичког образовања.

*Трећа поврајна сиреја* односи се на поремећаје на *ојеративном нивоу*. Ту регулацију врши сам наставник. На нивоу оперативног управљања наставом информатичког образовања врши се непосредна реализација програма и вредновање резултата, коју врше наставници информатике и ученици. Наставник информатике је одлучујући фактор не само на нивоу оперативног управљања, него и у читавом систему функционисања наставе информатичког образовања. Он директно утиче на резултате реализације наставног програма, који се мере на излазу система. У оквиру функционисања система наставник информатике припрема и реализује годишњи план рада, план контролних задатака, одабира и контролише домаће задатке, конструише алгоритме наставних часова при чему одабира наставна средства, методе и облике рада. У зависности од постигнутих резултата наставник информатике врши регулацију на наредном часу (часу вежбања) у виду корекције променом наставних метода, наставних средстава и слично. Наставник информатике не може вршити промене у наставном програму, тј. не може вршити стратегијско управљање. Он једино може преко школских надзорника дати примедбе на наставни програм и предложити промене.

Резултати добијени на првом, другом и трећем нивоу управљања могу утицати на то да се врши корекција у програмским садржајима или у целокупном систему, или да систем остане у стабилном стању.

Настава информатичког образовања је управљив систем, у којој наставник представља управљачки, а ученик управљани подсистем. Управљачки подсистем (наставник) мора имати дефинисан циљ управљања наставом (на пример, да ученик усвоји одређену количину знања или да се код ученика развијају одређена умења, навике и способности). Да би се управљањем реализовао циљ мора у систему постојати стална повратна веза (информација). Наставник мора стално имати информацију о резултатима свога деловања на ученике, на основу којих он мења управљачке инструкције, које су усмерене на реализацију постављеног циља (слика 9).



У овом раду говоримо о настави информатичког образовања, систему са повратном спрегом. У овом систему могуће је посматрати позитивне или негативне повратне спреге (зависи да ли код регулације треба повећавати утицај улазног дејства или га смањивати).

У реализацији информатичке наставе постављају се одговарајући циљеви којима се одређује одговарајући ниво усвојености појмова, изграђеност вештина и навика, као ставова ученика. Ово се у информатичкој настави најчешће проверава задацима објективног типа. На бази добијених резултата врши се регулација процеса наставе и то:

- 1) ако су због ниског нивоа интерпретације и малог броја пренесених података добијени незадовољавајући резултати, тада се позитивном повратном спрегом појачава утицај улазног дејства, како би се реализовали постављени циљеви;
- 2) ако се због “претешке” интерпретације и мноштва нагомиланих чињеница такође добијају незадовољавајући резултати, тада се негативном повратном спрегом смањује утицај улазног дејства како би се дошло до реализације постављеног циља.

Ако је постављени циљ елиминација ЕНТРОПИЈЕ, тада се интервенише повратном спрегом у регулацији такве наставе. Тада позитивна и негативна повратна спрега мењају улогу у односу на претходни случај.

#### 4. ПРЕДЛОГ МОДЕЛА УПРАВЉАЊА НАСТАВОМ ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧЕНИКА

Према нашим сазнањима не постоји модел оптималног управљања за наставу информатичког образовања у средњим школама. Стога је циљ овог истраживања одабирање управљачких акција које ће дати оптималне резултате при реализацији информатичког образовања у средњим школама.

У настави информатичког образовања у центру пажње мора бити ниво ефикасности те наставе, изражен успехом у коришћењу савремених информационих и комуникационих технологија и решавању задатака коришћењем информатичких алата. Ефикасност управљања наставом информатичког образовања зависи од низа фактора, од којих су најважнији следећи: наставни план, наставни програм, опремљености школа савременим техничким и наставним средствима, избор кадрова за наставу информатичког образовања, надзорне службе Министарства просвете, методе рада, облици рада.

Управљање у настави информатичког образовања пролази кроз две фазе. У првој фази врши се одабир управљачких акција (наставни садржај, број часова, методе рада, наставна средства и слично) које би требало да обезбеде постизање оптималних резултата у настави. У другој фази се спроводи управљање које обухвата реализацију одабраних управљачких акција. Према датом моделу, *управљање системом наставе информатичког образовања врши се на широм нивоу:*

- 1) *системско* управљање наставом информатичког образовања;
- 2) *тактичко* управљање наставом информатичког образовања;
- 3) *оперативно* управљање наставом информатичког образовања.

Један од веома битних фактора ефикасног управљања наставом је *наставни план*, који је одређен, трајањем наставе информатичког образовања и бројем часова за ту наставу, од стране Министарства просвете. У раду се констатује да настава информатичког образовања у нашем образовном систему није добила одговарајуће место у постојећим плановима и програмима за основну школу и средњу школу, те се са разлогом намеће питање могућности већег утицаја овог фактора на остваривање ефикасног управљања.

Непобитна је чињеница да настава информатичког образовања не задовољава савремене захтеве техничког, културног и друштвеног живота. Мора се поћи новим путем а за то је неопходно:

- померити границу изучавања информатичких садржаја на целокупно обавезно образовање,
- извршити редефинисање наставних садржаја наставе информатичког образовања, избацивањем свих оних садржаја који су застарели, али исто тако и укључивати нове садржаје у наставу информатике како би се задовољиле потребе савременог друштва.

Сходно променама у основној и средњој школи које ће уследити у наредном периоду, али и утицајем иностраних искустава на пољу информатичког образовања, у раду се предлаже нови наставни план информатичког образовања за основну и средњу школу:

- 1) почетна фаза информатичког образовања креће од I до IV разреда основне школе. У току првог разреда школски дан мора да буде флексибилан, а нагласак у овој области мора да буде на компјутерским играма (за развијање мишљења).
- 2) средња фаза траје од V – VIII разреда основне школе где настава информатике има тачно дефинисан циљ и изучава се по темама, али се по први пут јавља и пројектна настава, где ученици кроз рад на пројектима решавају конкретне проблеме из школске свакодневнице;
- 3) виша фаза траје од I – IV разреда средње школе. У овој фази ученици изучавају наставу информатике према тачно дефинисаном циљу и по темама, наставља се рад на пројектним задацима.

	Основна школа								Средња школа				Σ
	Почетна фаза				Средња фаза				Виша фаза				
разред	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	
бр. час. недељ.	1	1	1	1	1	1	1	1	1+1	1+1	1+1	1	12+3

Када разматрамо *наставни програм* као један од важнијих фактора управљања наставе информатичког образовања, морамо узети у обзир чињеницу да на пољу информатике и нових информационих технологија није дошло само до експанзије, већ до експлозије научних сазнања. У дисертацији се предлаже да се у настави информатичког образовања ради превазилажења ове противуречности (стални захтеви за проширивање програма уношењем нових

садржаја и оптерећивањем ученика) примени принцип раздвајања наставних садржаја на три целине: *обавезни гео* који обухвата знања неопходна сваком ученику, *годашњи програм* који омогућава испољавање индивидуалних особина сваког ученика и *факултетивни гео*, који се усваја самостално и представља одговорност наставника. На тај начин могуће је вршити веома честе промене (осавремењивање и реструктурирање садржаја) у наставном програму информатичког образовања, а да то не проузрокује проширивање наставног програма.

Све опште тенденције у променама наставе информатичког образовања, као и захтеви за остваривањем ефикасног управљања у овој настави могу се остварити у нашем образовном систему путем једног *савременог програма* у редовној настави, који је предложен у дисертацији.

Нагласили би да је опремљеност школа *савременим техничким и наставним средствима* један од најзначајнијих фактора управљања наставом информатичког образовања а од кога зависи постигнути ниво ефикасности. У реализацији савремене наставе информатичког образовања поред традиционалних средстава учења, пресудан значај имају савремена техничка средства учења и наставна средства која функционишу на бази нових информационих технологија (НИТ-а). Треба ипак нагласити да се развојем нове информационе технологије појавила нова генерација наставних средстава учења коју важећи норматив за наставу информатичког образовања у основним и средњим школама није узимао у обзир, па стога можемо слободно констатовати да је он застарео.

Имајући у виду уочене недостатке који угрожавају концепт информатичког образовања средњих школа и на основу анализе иностраних искустава у раду се предлажу средства учења у настави информатичког образовања нове генерације (наставна средства која функционишу на бази НИТ-а):

- 1) објектно-оријентисана средина која има за циљ учење (мултимедије и виртуелна реалност);
- 2) објектно-оријентисани софтверски пакети предвиђени за формирање информационе културе;
- 3) системи вештачке интелигенције, који су предвиђени за организацију процеса самосталног учења;
- 4) наставно демонстрациони уређаји, који су у спрези са персоналним рачунарским системом;
- 5) софтверска средства.

Средства учења која функционишу на бази НИТ-а заједно са наставно методичким материјалима (уџбеници, методска упутства, упутства за наставнике) и традиционалним средствима учења заједно образују одређену целину, коју можемо дефинисати као систем средстава учења наставе информатичког образовања. Састав система средстава учења може варирати у зависности од циљева и задатака наставе информатичког образовања. Наставник за процес наставе може предложити различиту структуру система средстава учења, обезбеђујући при том могућност њиховог премештања према одговарајућим тематским садржајима.

Можемо констатовати да захваљујући настави информатичког образовања настаје нова генерација система средстава учења на бази НИТ-а у настави и учењу. Примена претходно представљеног комплекса, могућа је у условима рада специјализованих кабинета информатике опремљених комплетом рачунарске технике, који одговара психолошко-педагошким и техничко-ергономским захтевима.

Нове информационе и комуникационе технологије откривају нове могућности, али истовремено постављају нове задатке пред *наставнике информатике*: НИТ ће допринети да се промени улога наставника, који ће бити убудуће саветници, консултанти, “*наставници знања*” и чак колеге ученицима. У данашње време веома је тешко одговорити на питање како треба образовати наставника информатике. При састављању наставног плана мора се поћи од тога да ће свршени студенти своју делатност обављати у XXI веку, када се очекује да ће доћи до даљег веома брзог развоја техничко-технолошке револуције. Наставни план и програм за образовање наставника информатике мора бити више флексибилан како би се што боље прилагодио новонасталим променама. *Иако се на Техничком факултету “Михајло Пушин” у Зрењанину водило рачуна о овим захтевима, након анализе наставног плана и програма за наставника информатике, мишљења смо да би било неопходно извршити осавремењивање наставног плана новим наставним дисциплинама у складу са тренутним развојем нових информационих и комуникационих технологија. У наставку рада предлаже се дојуна наставног плана за образовање наставника информатике следећим наставним дисциплинама:*



Ред. број	Наставни предмет								
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Проблемски оријентисано програмирање	4				П Р А К С А			Д И П Л О М С К И  И С П И Т
2.	Објектно оријентисано програмирање		2	2					
3.	Основе информационе технике		4						
4.	Дигитална техника		3						
5.	Микрокомпјутерска техника			3					
6.	Интерактивне мултимедије	4							
7.	Уобличавање медија И, ИИ, ИИИ	2	3	4					
8.	Софтвер инжењеринг				3				
9.	Архитектура паралелних система				4				
10.	Програмирање паралелних система				3				
11.	Апликације интелигентних система				3				
12.	Заштита података				2				
13.	Моделовање дигиталних система						3		
14.	Проналазаштво и патенти							3	
15.	Развој инвенција и креативних идеја						3		
16.	Пројекти						4	4	

*Смањено да би уношење у наставни план ових наставних дисциплина био допринос саврању савременој концепцији информатичког образовања будућих наставника информатике.*

Промене и флексибилност су неопходне у наставним плановима и програмима студија Техничког факултета. Програме предмета треба да мењају професори према променама у технологији. Ове промене у неким областима (Интернет, мултимедије) треба да се врше бар једанпут годишње. Образовање наставника информатике практично никад се не завршава, одмах након завршетка редовних студија наступа процес перманентног усавршавања наставника информатике. У раду се предлаже да процес стручног усавршавања наставника информатике у првој фази почне образовним рачунарским софтвером за ту намену. *Софтвер за стручно усавршавање наставника информатике* креирали и дистрибуирали би институције које се баве образовањем наставника информатике. У другој фази процес усавршавања би се установио на квалитативно вишем нивоу. Даљим развојем нове информационе и комуникационе технологије на самим факултетима и читавом друштву створили би се реални услови за *образовање на даљину*. Матични факултети за образовање наставника информатике и даље би били главни носиоци читавог пројекта. Наставници би могли од куће или са радног места добијати у мултимедијалном облику најновије информације из стручног али и педагошко-методичког дела информатичког образовања.

Посебно би нагласили да су *методе у настави информатичког образовања*, ако не главни онда један од главних фактора од којих зависи постигнути квалитет управљања. Из овога проистиче и проблем избора оптималних методичких решења (метода) за сваког наставника информатике. Овај проблем заокупља и пажњу научних радника како у свету тако и код нас. У директној настави информатичког образовања треба одлучити “*како*” да се изводи настава. Употребљене наставне методе треба да омогуће најоптималније услове за учење.

Као критеријуме за избор метода служе циљеви информатичког образовања и специфична упутства. Посебну пажњу треба обратити на различите претпоставке и начине прилаза дечака и девојчица рачунару, да се кроз наставу не би запоставиле девојчице. За наставу информатичког образовања на располагању стоји целокупни репертоар дидактичких метода. Он се даље може развијати путем садржајних захтева и маште наставника. *Избори нових метода које су у раду предложене треба да послуже само као подстирак наставницима информатике, док као критеријуми за избор метода служе циљеви информатичког образовања и специфична упутства:*

- “Step by Step” — *метода за психомоторно учење.*
- “Step by Step” — *метода за коинтеривно учење*
- *метода дијалога на рачунару,*
- *метода пројекта и*
- *метода реферата.*

Анализирајући факторе који утичу на ефикасност управљања наставом информатичког образовања, дошли смо до сазнања да су *облици рада* значајан чинилац те ефикасности. Према нашим истраживањима у настави информатичког образовања углавном се примењује фронтални облик рада (на теоријској настави) и групни облик рада (на часовима вежби). Морамо нагласити да су многа истраживања данас усмерена на проучавање управљања наставом информатичког образовања, реализована у условима примене фронталног и групног облика рада. Према нашем мишљењу, када се разматра проблем како управљати наставом информатичког образовања ради добијања оптималних резултата, мора се водити рачуна о избору облика рада. *У раду су предложени неки облици рада који су специфични за наставу информатичког образовања. Првенствено мислимо на: отворени облик рада (рачунар у слободним фазама рада), индивидуални облик, групни рад и рад у пару.*

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Овим истраживањем први пут код нас јасно су дата решења у погледу концепције система информатичког образовања, модела програмских садржаја, облика и форми рада у датом систему, као и разрада системских основа за управљање на свим нивоима (стратегичко, тактичко и оперативно управљање), у реализацији циљева, задатака и програмских садржаја у настави информатичког образовања. Исто тако дати су оквири и конституанти информатичког образовања као система.

У дисертацији, по први пут, код нас, настава информатичког образовања се проучава као систем. У таквом системском приступу та се настава посматра и реализује као управљив процес у којем су изабрани модели грађени према одговарајућим критеријумима.

У раду се пројектује концепција функционисања информатичког образовања као система која ће послужити за даља истраживања модела система информатичког образовања и услова за његово функционисање у функцији убрзавања развоја образовног система.

Детаљно је анализиран целокупан ток развоја информатичког образовања код нас, првенствено се мисли на развој информатичког образовања као наставног предмета са посебним освртом на периодизацију његовог развоја и карактеристике сваког периода.

Дат је доста обиман приказ и анализа разних настојања и тежњи за унапређивање управљања наставом информатичког образовања ученика средњих школа у шест развијених образовних система (Француска, Аустрија, Руска Федерација, Грчка, Немачка и Енглеска). Посебно су анализирани наставни планови, програми, оспособљеност наставног кадра, материјална основа рада, методе и облици рада и слично.

Такође, по први пут, дат је идејни модел управљања у настави информатичког образовања ученика средњих школа на бази повратне везе. Извршена анализа система повратних веза у настави информатичког образовања. Током анализе није примењен критеријум једнаког обима. Детаљније се анализирају они системи повратних веза који су од већег значаја за основне постулате ове дисертације.

На основу резултата истраживања, по први пут код нас, предложен је модел управљања наставом информатичког образовања ученика средњих школа као и методологија за управљање његовим развојем. Нови модел управљања уважава све релевантне факторе управљања (стратегичко управљање, тактичко

управљање, оперативно управљање). Предложени модел треба да допринесе ефикаснијем функционисању наставе информатичког образовања у средњој школи.

*Неоиходно је обавиити нова истраживања која би била усмерена на сагледавање усјешно решених концепција информатичког образовања ученика развијених образовних система, како би са одређеним сазнањима моли ирисијуиити стварању модерној концепцији информатичког образовања. Првенствено мислимо на свеобухватнија истраживања оперативној управљања (наставне методе и облици рада у настави информатичког образовања) као и на ироучавање модела информатичког образовања и усавршавања наставника. У оквиру наведених тема могуће је детаљније прецизираити иоједине аспекти и модалиитете, у будућим истраживањима.*

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Вурон, I. (1997): *Information and Communication technologies in Education*, Educational Innovation and Information, IBE, Geneva, number 91.
2. EPI (1997): *Informatique et technologies modernes dans l'enseignement et la formation*, NO86, PARIS.
3. Надрљански, Ђ., Липовац, Д., Сотировић, В. (1996): *Информатика кроз ирограмске садржаје*, Зрењанин: Технички факултет "Михајло Пупин".
4. Надрљански, Ђ. (1989): *Системски ирисијуи изради рачунарској, видео-образовној и друћих врсиа софтвера као фактора модернизације иедаиошкој рада школе*, Београд: Педагошка академија за образовање учитеља, Крушевац: Завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд-Крушевац.
5. Сотировић, В., Липовац, Д. (1987): *Управљање у настави математике комјутером и без њеа*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
6. UNESCO (1994): *Informatics for Secondary Education*, International Federation for information Processing (IFIP), Paris.
7. Роберт, И. (1994): *Современние информационние иехнологиии в образовании*, Москва: "Школа - Пресс", Москва.



## САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

др Првослав Јанковић  
Учительски факултет  
Сомбор

Прегледни чланак  
UDK: 373.2/3  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 37-51  
Примљено: 22. 09. 1999.

### ЗРЕЛОСТ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ОСНОВНУ ШКОЛУ<sup>1</sup>

\*

**Резиме:** Одговарајући ниво припремљености и зрелости детета за полазак у основну школу две су основне претпоставке успешне адаптације и почетног школског успеха ђака – првака.

Зрелост или готовост детета за школу углавном је резултат деловања два фактора и то: припреме и зрења.

Не залазећи овде и сада у процес деловања ових фактора, у овом раду приказујемо индикаторе физичке, интелектуалне, емоционалне и социјалне зрелости детета за полазак у школу као и поступке који се најчешће користе у њиховој идентификацији. Након тога, разматрамо увек актуелну дилему родитеља у вези са превременим или одложеним поласком детета у школу, а после тога и нека питања адаптације ђака – првака у школској средини.

**Кључне речи:** школа, дете, зрелост или готовост детета за школу, адаптација, почетни школски успех.

---

<sup>1</sup> Овај рад представља логичан наставак нашег рада претходно објављеног у "Норми" 1-2/1999, а који је у вези са припремом детета за полазак у основну школу.

\*

**Summary:** Appropriate level of preparation and maturity of a child going for the first time to elementary school are two basic suppositions of successful adaptation and of initial school success of a pupil – first grader.

Maturity or readiness of a child for school has been mostly the result of two – factor influence: preparation and knowledge.

The author has not been concerned with the functioning process of these two factors for the time being: in the essay he has shown indicators of physical, intellectual, emotional and social maturity of a child starting with school, as well as procedures being used most often in their identification. After that, he discusses always actual parents' dilemma concerning premature or postponed start, and some questions of children's adaptation in school atmosphere.

**Key words:** school, child, maturity or readiness of a child for school, adaptation, initial school success.

\*

**Резюме:** Соответствующий уровень подготовленности и зрелости ребёнка для отправления в начальную школу две основные предпосылки удачной адаптации и начальной школьной успеваемости ученика – первоклассника.

Зрелость и готовность ребёнка для школы в основном является результатом действия двух факторов и это: подготовка и зрения.

Не вникая здесь и теперь в процесс действия этих факторов, в этой работе представляем индикаторы физической, интеллектуальной, эмоциональной и социальной зрелости ребёнка для отправления в школу как и поступки которые больше всего пользуются в их идентификации. После этого, рассматриваем всегда актуальную дилемму родителей в связи с преждевременным или отложенным отправлением ребёнка в школу, а после этого и некоторые вопросы адаптации ученика первоклассника в школьной среде.

**Ключевые слова:** школа, ребёнок, зрелость или готовность ребёнка для школы, адаптация, начальная школьная успеваемость.

\*

На општи развој и припрему детета за полазак у школу делују два фактора. Први фактор представљају анатомско-физичке карактеристике и потенцијалне могућности соматског развоја. У вези с другим фактором је искуство

детета, стечено, самостално или уз помоћ одраслих, кроз многобројне и разноврсне контакте са околином. Први фактор другачије би се могао назвати зрење, а други учење. То значи да је припрема деце за полазак у школу под утицајем зрења и учења.

Конкретније, под зрелошћу детета за полазак у школу треба подразумевати достигнути степен у психо-физичком развоју на којем је оно способно да без већих тешкоћа извршава школске обавезе. Тај степен зрелости се по правилу достиже када дете напуни шест година живота. Управо због тога у већини земаља навршених шест година живота узима се као довољан узраст детета за полазак у школу.

Животна старост детета, или календарски узраст, један је од основних критеријума за полазак детета у школу. Тај критеријум на одговарајући начин утврђен је и у школским законским прописима. Тако нпр. према тренутно важећем Закону о основној школи у Р. Србији (Сл. гласник бр. 50 од 25. јула 1992. год. ) стоји одредба која гласи: да се у први разред основне школе уписују деца која у текућој години пуне седам година живота и која су здравствено способна, а што утврђује посебна општинска комисија, коју сачињавају лекар педијатар, школски педагог, школски психолог и учитељ.

Због индивидуалних разлика, које се у погледу зрелости могу појавити, нашим законом предвиђено је да се у први разред могу уписати и деца која ће до краја текуће године напунити шест и по година живота.

У зависности од психо-физичког здравља и способности, као и могућих сметњи у развоју појединог детета, у одређеним околностима, које утврђује закон, дозвољен је и каснији упис детета у школу. У питању су деца која су имала озбиљне сметње у развоју и која нису могла достићи одговарајући степен зрелости. За такву децу предвиђено је да се за извесно време одложи полазак у школу и да им се тиме омогући потпунија припрема. За децу која су глувонема, слепа или су на неки други начин хендикепирана предвиђено је школовање у специјалним условима, какви се стварају у тзв. специјалним одељењима редовних основних школа или у посебним школама за специјално основно образовање и васпитање.

Гледано историјски проблемом зрелости деце за полазак у школу бавио се још Ј. А. Коменски у делу "Материнска школа". Он је први утврдио и одређене критеријуме такве зрелости. Поред календарског узраста то су: да дете, које још није пошло у школу, унапред има елементарне појмове и представе о ономе што је најважније, а што ће се у школи учити; да дете донекле разумно може одговорити на постављено питање; да испољава интересовање за вишим ступњем поучавања и др.



Проблемом зрелости детета за полазак у школу са различитих аспеката данас се баве науке као што су: анатомија и физиологија детета, психологија детета, педагогија и друге науке. Због тога, поред календарског узраста ваља имати у виду и неке друге критеријуме зрелости детета а којих није баш мало. У циљу боље прегледности они би се могли разврстати у неколико подручја и то:

1. физичка зрелост,
2. интелектуална зрелост,
3. емоционална зрелост и
4. социјална зрелост.

### **ФИЗИЧКА ИЛИ ТЕЛЕСНА ЗРЕЛОСТ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ**

Ознаке телесне зрелости и паралелност и склад тог аспекта зрелости са менталном зрелошћу према Б. Еделтруд-у и Ш. Ингеборг-у (1981), први су покушали утврдити В. Цилер (W. Zeller) и Х. Хетцер (X. Xetzer) и то путем упоређивања облика тела мале деце и деце за коју се сматрало да су у том погледу зрела за школу.

Упоређивањем изгледа тела мање деце предшколског узраста и деце која полазе у школу могу се приметити велике разлике. Тело млађе деце изгледа овако: глава као да притиска труп; чело доминира над средњим и доњим делом лица; уста као да су мало отворена; горња усна као да мало штрчи изнад доње; труп има облик ваљка тј. није издиференциран струк; рамена и карлица имају исту ширину; стомак је прилично велики и испупчен; мишићна мускулатура није приметна тако да доминирају масни јастучићи; удови су малени и кратки, мекани и округли, а зглобови се не истичу; моторички дете је још увек несретно и чини неекономичне покрете.

За разлику од претходног описа, дете које полази у школу, а може се сматрати телесно зрелим, изгледа овако: глава је у поређењу са ранијим изгледом релативно мала; чело је пропорционално мање, а лице има оштрији израз; у великој мери ишчезла је диспропорција у величини појединих органа тела; нос, образ и брада су више формиран; мишићни рељеф је више оцртан; у моторици се губе сувишни покрети; започела је промена зуба; целокупно држање тела и израз лица одају одређен став према околини.

Достигнути ниво телесне зрелости или готовости детета за полазак у школу чини претпоставку да ће дете моћи да савлада физички напор свакодневног

долажења у школу, боравка и рада у школи. Осим тога, телесна развијеност претпоставка је и могућност социјалној компоненти.

### **ИНТЕЛЕКТУАЛНА ЗРЕЛОСТ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ**

Пошто је најдоминантнија активност у школи учење, интелектуалној или умној зрелости детета придаје се посебна пажња. У том погледу зрелост детета заснива се, пре свега, на развијености чула. Мерило чулне зрелости јесте способност детета да запажа више особина на предметима и да добро уочава разлике и односе међу њима. Дете зрело за школу напушта целовито обухватање онога што видом или чулом слуха перципира, што је одлика млађег детета, него при томе испољава способност рашчлањавања. Даље, интелектуална зрелост се огледа и у следећем: дете објашњавајући појаве напушта изразито раније присутан егоцентрични приступ; присутно је појмовно и каузално мишљење; повећана је способност памћења, имитације, намерне пажње и концентрације; дете показује спонтано интересовање за бројке и слова; дете путем маште, која је иначе више живахна, тежи да створи нове представе тако што намерно мења неке елементе у стеченим представама; повећана је способност уочавања сличности и разлика и извођења извесних закључака; дете се све више распитује за узроке појава, за време када се нешто догодило; дете показује јаку вољу и намеру да само посматра, “чита”; лакше се сналази и оријентише у простору итд.

Интелектуално зрело дете за полазак у школу сматра се оно чији је умни количник бар просечан, тј. 90–110 умних јединица (IQ).

### **ЕМОЦИОНАЛНА ЗРЕЛОСТ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ**

Зрелост на емоционалном или осећајном плану много се теже уочава него нпр. телесна или интелектуална зрелост детета. Међутим, ако се има у виду да је млађе дете више подложно нагонима, теже влада својим осећањима, више показује самовољу и егоцентризам у подручју друштвености и сл. дете дозрело за школу карактерише: способност одрицања, контроле и сузбијања нагона; свесност друштвених правила понашања; уздржавање; стабилност емоција; почетак испољавања првих облика виших осећања, као што су морална, интелектуална и естетска осећања (дете нпр. испољава свој осећај за неправду, ужива у музици, заузима став према негативним ликовима у бајци).

## СОЦИЈАЛНА ЗРЕЛОСТ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Телесно, интелектуално и емоционално сазревање по правилу прати и сазревање детета у социјалном погледу.

У седмој години дете почиње да се одваја од родитеља, што се показује у тежњи да се дружи са вршњацима, да више борави ван куће, да буде што самосталније, избегава надзор родитеља и уплиће се у игре и забаве старијих. Сем тога, социјалну зрелост дете показује и на следећи начин: увиђа разлику између игре и рада; прихвата се одређених задатака и показује самосталност и одговорност у њиховом извршавању; лакше ступа у контакте са познатом децом а није му тешко да то учини и са непознатим особама; испољава самокритичност; придржава се правила лепог понашања и опхођења са људима; поштује туђе власништво тако да позајмљује и позајмљено враћа; постоји извесна самодисциплина у заједничком раду.

Сваки од наведених аспеката зрелости значајан је за процену и доношење закључка о томе да ли је неко дете зрело за полазак у школу или није. У вези са поменутиим аспектима зрелости највише се доводи почетни школски успех и касније напредовање ученика. Разумљиво је да у том погледу постоје индивидуалне разлике. То је уједно и разлог због чега се законским прописима омогућава да нека деца крену са навршених шест година живота у школу, а нека да то учине раније или касније или чак да буду одмах на почетку школовања обухваћена тзв. специјалним образовањем.

Зрелост за полазак у школу, односно сазнање о томе да ли је дете зрело или није и у ком степену је сазрело, значајна је због више разлога. Пре свега, на основу тога могуће је донети одлуку да ли да неко дете пође у школу или не. Затим, када ће да пође и да ли је могућ превремени полазак, или има потребе да се полазак у школу одгоди. Осим тога, на основу сазнања у нивоу, врсти и застојима у неким аспектима зрелости, стручни сарадници у основној школи формирају одељења, прогнозирају општи успех неког одељења или појединог ученика у њему, планирају одређене активности или мере васпитног деловања на подстицању развоја ученика. Уз све то учитељи могу унапред сагледати који ће садржаји, поступци и услови бити потребни у раду са појединим ученицима. Да би се дошло до сазнања о степену зрелости појединог детета родитељи то могу учинити непосредним обраћањем пажње и посматрањем понашања свог детета. Стручнији приступ томе може се учинити применом одговарајућих техника и мерних инструмената такве намене.

### УТВРЂИВАЊЕ ЗРЕЛОСТИ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Проблем зрелости детета за школу традиционално је заокупљао пажњу родитеља, учитеља па и стручњака. О томе најбоље говори податак да се у прошлости користила тзв. “филипинска мера” (Педагошки речник, 2, стр. 535). Овај поступак састоји се у томе да дете стане усправно, стави десну руку чврсто приљубљену на потиљак главе, па ако врховима прста десне руке дотиче лево ухо онда се сматра зрело за школу. Иако је у неким земљама овакав поступак мерења зрелости показао позитивну корелацију са неким егзактнијим поступцима (што у нашој популацији није проверавано) данас се на овакав начин испитивања не можемо ослонити.

Ако није реч о тежим застојима у развоју детета, због којих би требало одложити полазак у школу, стручно испитивање нивоа зрелости, како у целини тако и у појединим аспектима, а што врши законом предвиђена комисија, или што је чешћи случај стручна служба у основној школи, има нарочито важан значај због следећег: да се открију узроци који су евентуално ометали или успорили развој детета; да се на основу утврђеног стања у појединим аспектима опште и функционалне зрелости или незрелости деце која полазе у школу предвиде могући правци педагошког деловања, сачине програми корективног или индивидуализованог рада са ученицима још на почетку школовања и прогнозирају могући исходи у погледу развоја и формирања личности сваког детета одн. ученика; да се на основу утврђеног нивоа зрелости поједине деце изврши тзв. селекција ученика по одељењима, како би се равномерним распоредом, уз уважавање природних разлика, створила пожељна структура одељења а тиме и повољна педагошка клима која би омогућила да сваки ученик напредује као појединац, али и одељење као целина. Због оваквог и оволиког значаја познавања нивоа зрелости сваког детета потребно је да се испитивање у том погледу обави на стручан начин и непосредно пред полазак детета у школу.

Сврха и програм утврђивања зрелости деце за школу може по мишљењу В. Јурића (1977, 194-195) бити двојако усмерен. Ако би се претежно испитивало предзнање детета, нарочито оно предзнање које је директније у вези са наставним програмима, онда долази до тога да родитељи настоје своје дете припремити за школу тако што га уче читању, писању, школској математици, а то због нестручности родитеља може бити погрешно. Осим тога, погрешно би било на основу предзнања и делимичног увида у способности детета изводити оцену о зрелости за школу. У том погледу могли би чак значајнији бити подаци о развијености чула, моторике, латералности, о развоју говора, емоционалној и

социјалној зрелости и сл. Ако се испитивање зрелости програмски тако постави онда ће и родитељи правилније схватити своју улогу у припреми детета за школу.

За разлику од ранијих времена када школски педагози и психолози нису имали методолошки прихватљиве инструменте, већ су сами сачињавали различите анкете, тестове и сл., данас постоји већи број према свим захтевима сачињених тестова, који испитују поједине компоненте или црте личности, као и тестова који дају комплекснији увид управо у оне аспекте развоја које смо раније подвели под појам зрелости детета за школу.

Један број тзв. психолоошких тестова може се применити за утврђивање интелектуалне зрелости детета за полазак у школу. У нашој земљи распрострањену примену има *“Нова београдска ревизија Бине-Симонове скале”*. Тест је индивидуални и намењен је за испитивање деце од четири године узраста па до завршетка основне школе. Није рационалан, јер служи индивидуалном испитивању, али с обзиром на оно што утврђује и како утврђује може се сматрати добрим и то стандардизованим тестом. На нижим узрастима задаци теста се односе на: разликовање облика, учовање сличности и разлика, сналажење, естетско поређење, графомоторику, поимање бројева, дефинисање, именовање, описивање, просторну оријентацију, вербално изражавање и др. Дакле, реч је о утврђивању нивоа развијености интелигенције, као опште способности која учествује у извршавању скоро сваког посла или решавању скоро сваког проблема, али се до тога долази решавањем већег броја различитих задатака чије успешно решавање углавном зависи од интелектуалне зрелости и то у различитим аспектима.

Има и других тестова којима се може мерити интелектуална зрелост детета. Лако се може користити нпр. тест *“Црпјеж људске фијуре”* (Гудинаф). Овај тест је намењен за групна испитивања. Ако се према њему пажљивије односе могу га користити чак и учитељи. Такође, постоје и многи други тестови исте намене, који су стандардизовани и за које су утврђене и норме, па се могу користити за испитивање наше популације. Међутим, за нас у овом тренутку нису толико интересантни тестови који испитују поједине црте личности колико су нам интересантни тестови који својом структуром и задацима указују на шири спектар аспеката припреме детета за школу и на основу којих се може прогнозирати школска успешност детета.

За испитивање достигнутог нивоа моторичке развијености детета може се употребити нпр. “Тест моторике *ОЗЕРЕЦКИ-ОЗ*”, који је француског порекла, а примењује се на популацији деце узраста 4 до 16 година. Аутор теста је Н. И.

Озерецки. Стандардизација за словеначку популацију извршена је 1975. год. у Љубљани. Пре свега зато што моторички развој у великој мери условљава интелектуални и сваки други развој детета. Задаци теста за млађе узрасте су следећи: заузимање разних положаја тела у целини и појединих делова тела; улагање плочица у одговарајуће отворе; разноврсни моторички покрети; активности мотања, савијања, прављења куглица од папира и сл.; погађање циља лоптом; цртање линија; решавање лавиринта; игре картама и др.

Један од таквих тестова, који је стандардизован у бившој републици Словенији, а који се и овде широко примењивао, јесте тест И. Толичича *“Тест ШН”* – облика Ц/1. Тест је намењен за групна испитивања деце, полазника у школу. У овом тесту деца решавају задатке који се односе на: писање различитих графичких знакова, увиђање односа, причање по сећању, утврђивање сличности и разлика, запамћивање, уочавање количинских односа, оријентација у простору, повезивање сличних елемената и др. За децу која су постизала ниже резултате тестирање је прелазило у форму индивидуалног решавања допунских задатака. Прогностичка вредност овог теста износила је 0,65, што је добијено на бази упоређивања резултата теста и општег наставног успеха у првом разреду основне школе.

Тест који комплексније залази у мерење зрелости детета за школу појавио се у Београду 1989. год. под називом *“Тест за исцртавање њрвака (ТИП-1)”*. Конструисали су га И. Ивић, М. Милинковић, А. Пешикан и А. Буквић. За овај тест утврђене су скоро све важније метријске карактеристике, као и норме за његову примену. Испитује децу између шест и седам година старости. Примењује се у индивидуалном раду.

Резултати овог теста осим што могу корисно послужити за утврђивање релативног положаја или нивоа развоја сваког испитиваног детета, а што је у вези са зрелашћу за школу, они се могу користити и као индикатори за откривање врсте и узрока појединих развојних сметњи. Ово нарочито ако се 10% деце са најнижим постигнућем подвргне допунским испитивањима, применом нпр. тестовних метода (NBS, WISC), или нетестовних метода (нпр. применом Пијажеових задатака, или метода за испитивање појединих психичких функција, као што су памћење, говор и сл. ). Осим што се применом овог теста може извршити тријажа деце за допунска испитивања, могуће је резултате теста – сирове скорове превести у IQ јединице, тј. јединице количника интелигенције, што је такође, важно знати при нијансирању педагошких поступака у наставном раду са појединим ученицима, при уједначавању одељења и у другим могућностима примене тестом добијених резултата.

Претпоставља се да тест има високу позитивну корелацију са школским успехом, о чему се подаци још прикупљају.

Задаци теста, што је са аспекта зрелости за школу важно, односе се на: знање, памћење, перцептивно закључивање, проналажење датог облика у цртежима, испољавање вербалних способности (одговарање на питања, тражење супротне речи, поређења), логичке операције (класификација фигура, нумеричка кореспонденција, серијација, инклузија класа).

Употребљив је, такође, и *“КТЗ кейвини-шест зрелости”* од Рудолфа Меиса, који је стандардизован за употребу у словеначкој популацији 1975. године. Тест је групни, тип папир-оловка. Задаци се односе на: цртање облика по узорку, при чему долази до изражаја припремљеност за читање, писање и рачунање; концентрацију; захватање скупова и бројева; разумевање инструкција; спремност детета да се укључи у групу и сл. Првих десет задатака овог теста мери координацију ока и фину моторику. Следећих десет задатака мери тачност схватања облика. Остали задаци мере схватање и репродукцију уређених скупова. Овај део теста мери, такође, и интелигенцију.

У пракси се примењују и разноврсни нестандардизовани тестови да би се дошло до извесних показатеља о зрелости деце која ће поћи у школу. Међутим, пошто је то озбиљан проблем када је реч о прибављању таквих података, а значајан када је реч о вишеструкој могућности коришћења, школски педагози и психолози поступак тестирања допуњавају тиме што анкетирају родитеље, разговарају са васпитачима у вртићу и тако прикупљају релевантне податке о деци која ће поћи у школу, користе се медицинско-здравственом документацијом, педагошком документацијом, која је настала у вртићу, и другим документима у које су унети релевантни подаци о токовима развоја детета у предшколском узрасту.

### **ПРЕВРЕМЕН ИЛИ ОДЛОЖЕН ПОЛАЗАК ДЕТЕТА У ШКОЛУ**

Нашим законом о основној школи предвиђена је могућност ранијег поласка деце у школу. Међутим, и поред тога многи родитељи су у дилеми да ли да своје дете раније дају у школу или да сачекају да оно напуни седам година живота па да то тада учине.

Родитељи који намеравају своје дете раније дати у школу обично се поводе следећим разлозима: дете им је физички и психички развијено тј. у том погледу одаје утисак као да је напунило седам година живота; поседује солидно предзнање, о којем је било речи у одељку о непосредној припреми детета за

школу; показује велико интересовање за читањем, писањем и узрочно-последичним везама и односима између ствари и појава, о чему учесталим питањима тражи објашњења; дете зна да ће његови другови или другарице из вртића – исте узрасне групе отићи у школу, па је сасвим извесно да ће бити несрећно ако то и оно не учини; неки родитељи мисле да ако им такво дете не пође у школу може се догодити да спласну интересовања и радозналост детета, а што би, по њима, могло да има трајне последице по каснији успех у школи. Има и оних родитеља који калкулишу, тако што мисле да би дете које годину дана раније пође у школу има касније у томе уштеду. Због тога неће бити нарочита штета ако у средњој школи или на студијама једну годину изгуби, или ако се одмах по завршетку средње школе не упише на факултет.

Неки родитељи, насупрот мишљењу првих, склонији су, иако је реч о напредном детету, сачекати да дете напуни седам година живота, па тек онда да пође у школу. Њихови разлози су следећи: детету превременим поласком у школу неће бити ускраћена игра, па ће се тако продужити период безбрижног и срећног детињства, који иначе у много чему ишчезава чим дете пође у школу и прихвати школске обавезе. Даље они мисле, иако је реч о напредном детету, да добро и садржајно организованим васпитно-образовним радом у породици и вртићу, неће доћи до стагнације у развоју и сазнавању детета, већ ће се тиме још више допринети да дете сазри и да његова припремљеност за школу буде још потпунија. На основу тога могу се у школи очекивати већи резултати од оних који би се могли постићи превременим почетком школовања.

Не залазећи у разлоге једних и других родитеља, што није без основа, дилему превременог поласка детета у школу или не, сваки родитељ појединачно може правилно разрешити ако се за савет обрати школском педагогу или школском психологу. Њима се треба обратити не само због тога што се они могу послужити егзактним поступцима и техникама испитивања и мерења зрелости детета за школу, већ и због тога што они на бази упоређивања деце која су пре времена пошла у школу и оних која су то учинила на време располажу бројним подацима о њиховом понашању у школи резултатима које су постигли. Дакле, само на основу спољашњег изгледа и понашања детета, што најчешће родитељи имају у виду, није могуће поуздано знати да ли је дете спремно за школу или није.

Када су у питању деца чији је развој у предшколском периоду био ометен, деловањем неповољних услова у којима се дете родило и живело, деловањем извесних конституционалних чинилаца болести или несрећног случаја, онда се поставља питање да ли да дете пође у школу са навршених



седам година живота или да се за годину или дуже одложи полазак у школу, како би се детету дала шанса да надокнади изгубљено у развоју и да се тиме боље психо-физички и сазнајно за школу припреми. У овом случају мора се имати у виду врста и ниво ометености детета односно ниво достигнуте зрелости за школу у аспектима које смо раније описали. У сваком случају постоји законска обавеза родитеља, или старатеља, да дете пријави како би се евидентирало као потенцијални полазник у први разред основне школе. Да ли ће такво дете поћи у школу, или ће се његов полазак одложити став о томе ће заузети, пре свега, одговарајућа стручна лица – лекар педијатар, стручни сарадници у школи и други. На основу прегледа детета и испитивање његове зрелости за школу поуздано ће се знати и шта треба педагошки учинити да се позитивно делује на развој детета, чак и ако му се одложи полазак у школу. У сваком случају и овде је потребна стручна помоћ родитељима, чак независно од исхода родитељи који имају овакав проблем требали би да се много раније, пре него што дође на ред питање поласка детета у школу, да се за савет и помоћ обрате одговарајућим стручњацима у школи или у друштвеној средини.

Шта радити са децом која у школи покажу неуспех због превременог поласка, посебно је значајно питање које се може поставити.

Једно истраживање овог проблема (Б. Којић и Х. Рот) показало је да се још педесетих у београдским основним школама затекло око 17% млађих полазника. Истина, њихов успех био је чак нешто бољи у односу на успех којег су постигла остала деца. Но како је овде реч о бистријој деци, деци која су посебно одабрана када им је омогућен полазак у школу, аутори истраживања се ипак нису одлучила на то да генерално препоруче ранији полазак деце у школу. Нарочито не због тога што може да се догоди неуспех, онда се поставља питање шта тада чинити.

Уколико дете које је пре времена пошло у школу не покаже успех могуће је учинити следеће: да дете остане до краја првог полугодишта, или чак до краја године, без обзира на то што не успева; да се дете испише из школе и врати у вртић; да се дете премести у другу школу. Ниједно од ових решења није без великих последица по дете.

Исписивање детета из школе може имати за последицу да дете изгуби поверење у себе и своје способности, може изазвати задиркивање друге деце, може се догодити и то да наступе веома тешки тренуци за дете који изазивају озбиљне поремећаје. Није препоручљиво ни мењање школе. Због свега тога, приликом утврђивања зрелости детета за полазак у школу и приликом доношења одлуке да дете раније пође у школу треба бити крајње опрезан. У

сваком случају мања је грешка да, чак и напредно, дете пође касније у школу него ли да у школи због превременог поласка не успе.

### **Први дани детета у школи и адаптација у новој средини**

Поласком детета у школу отвара се проблем његове адаптације у новој социјалној средини. Истина, дете се, уколико раније школом није заплашено, радује том догађају, али с обзиром на то у какву средину долази и шта она од њега очекује то је за њега велики проблем и промена у дотадашњем начину живота.

Школа је за дете нова социјална средина. Она има одређене циљеве и вредности, правила понашања, детету додељује улогу какву оно до тада није имало. Да ли ће дете, још на самом почетку школовања, бити успешно и да ли ће се добро у школи осећати зависи од тога да ли ће процес адаптације ићи нормалним током или не.

У теорији процес социјалне адаптације одређује се као активно прилагођавање појединца условима нове друштвене средине (Е. Каменов, 1990, 177). То је уствари прихватање, од стране новог ђака, правила школског живота и понашања, њених циљева, вредности и улоге коју дете добија, тиме што је постало ђак. Да ли ће тај процес тећи у пожељном правцу и нормалним током, тј. да ли ће се дете укључити у нову социјалну средину тако што ће доћи до обостраног прихватања, дете прихвата средину а средина прихвата дете, зависи од више фактора. У првом реду питање је да ли ће дете задовољити своја очекивања, која је имало пре него што је дошло у школу. Даље, то зависи од зрелости детета да прихвати и извршава школске обавезе, од његових особина личности, као и од тога да ли је дете у ситуацији да се новој средини пасивно прилагођава, без могућности да на њу утиче, или је средина у довољној мери прилагодљива детету. Што се тиче особина личности новопридошлог ђака, на процес адаптације утиче способност социјалне перцепције, а што је од посебног значаја за успостављање интеракције и комуникације са учитељем и осталим ученицима. У вези са овим је, такође, и ниво интровертираности или екстровертираности детета, његово раније социјално искуство, које се добрим делом стиче похађањем вртића, да ли дете поседује и испољава склоности које социјална средина одобрава и радо прихвата и низ других чинилаца и околности.

Уколико процес социјализације новог ђака има позитиван смер и задовољавајући темпо доћи ће до успостављања равнотеже између очекивања детета и захтева школске средине. Уколико до тога не дође наступа стање неравнотеже

или инадаптације. У том стању дете је психички напето, јер је то стање психичког стреса. Уколико би то дуже потрајало био би доведен у питање не само школски успех детета, него и интегритет његове личности.

Имајући у виду значај адаптираности детета, сада већ ђака, у новој средини, учитељ и школа у целини чине све да би се нови ђаци од првих дана пријатно осећали. Због тога настоје се створити услови који новим ђацима омогућавају да успоставе разноврсне интеракције и комуникације у новој средини, да дођу до изражаја њихове индивидуалне особености тј. да ученици испоље своју личност и да дође до уважавања и разумевања сваког ученика. Разуме се да би овако нешто било могуће учитељ треба да има не само потребна теоријска знања, већ и да се и раније о много чему обавести о сваком детету које ће примити у своје одељење. Управо због тога учитељ пре него што дете пође у школу контактира са васпитачем у вртићу, са родитељима, обавести се о налазима школске стручне службе која је испитивала зрелост деце за полазак у школу.

Да би први контакт са школом и учитељем био што интересантнији и што пријатнији за нове ђаке учитељ обично припрема свечан дочек ђака првака. За ђаке и њихове родитеље уприличи се приредба, обезбеде пригодни поклони, која реч добродошлице, нарочито уреди и декорише простор и слично. На изванредан начин према деци су се са нарочитом пажњом и уважавањем односили и школски педагог, психолог и административно особље, када је дете долазило да се упише у школу, или да се путем тестирања, разговора или на неки други начин провери спремност за школу.

Када се првог дана боравка у школи заврши свечаност пријема нових ученика, у склопу чега се деци представи учитељ, приме честитке и дарови, децу родитељи још увек не напуштају. Они заједно са својим учитељем, одлазе у своју учионицу да би се тамо боље упознали, обавила још једном прозивка нових ђака и договор о томе како ће даље радити, сарађивати и шта ће све бити потребно да се ученицима набави од опреме, прибора и слично.

Пошто су први дани боравка детета у школи значајни и с обзиром на утиске које оно стекне, интересовање које оно за школу покаже и за прихватање детета у новој средини, прва недеља у школи протиче углавном у међусобном упознавању па је целокупни рад и распоред активности томе прилагођен. Томе нарочито погодује игра, шетње, разговори, обиласци, заједничка посматрања и упознавања са неким догађајима или околином школе. Због свега тога родитељи у првим данима боравка детета у школи не треба да очекују нека нарочито нова сазнања. Исто тако, они не треба да настоје да одједном промене целокупни дотадашњи живот свог детета. Прилагођавање детета школи и школским

обавезама има свој ток и временско трајање. Школске обавезе ђацима почетницима се постепено дозирају, водећи при томе рачуна о томе да их дете са интересовањем и добровољно прихвати, а све то иде повезано са процесом прилагођавања или адаптације сваког ученика појединачно.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ђорђевић, Босилка (1968): *Зрелост деце за полазак у школу и проблеми обуке*, Београд: Настава и васпитање, бр. 3, 265-276.
2. Edeltrud, Ваар и Ingeborg, Tschinkel (1981): *Приручник за рад с радним листовима у гјечјим вршићима и на почетку школовања*, Загреб: Школска књига.
3. *Закон о основној школи*, Сл. гласник Р. Србије бр. 50 од 25. јула 1992. год.
4. Каменов, Емил (1990): *Предшколска педагогија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Коменски, Јан Амос (1980): *Мајтеринска школа*, Београд: ИШПРО Привредно финансијски водич.
6. Родић, Раде и Јанковић, Првослав (1994): *Текстови из школске и породичне педагогије*, Сомбор: Учитељски факултет.
7. Теодосић, Радован – ред. (1977): *Педагошки речник*, 2, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.



**др Ристо Прентовић**  
Факултет одбране и заштите  
Универзитета у Београду

**Прегледни чланак**  
UDK: 372.851  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 53-67  
Примљено: 25. 10. 1999.

### **ПРИПРЕМА ДЕЦЕ ЗА УСПЕШНО УЧЕЊЕ МАТЕМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

\*

**Резиме:** Апострофирајући велики значај припремања деце за полазак у школу, у тексту се посебна пажња посвећује њиховој припреми за учење елементарне математике стицањем почетних математичких појмова у дечијим вртићима и њима аналогним предшколским установама. У том контексту презентују се научна сазнања о когнитивном развоју предшколског детета и указује на неке њихове битне педагошке импликације у домену развијања почетних математичких појмова у деце предшколског узраста. С тим у вези, значајна пажња је посвећена и питањима која се односе на третман почетног математичког образовања у програмима васпитног рада, као и на потенцијалне програмске садржаје и логичко-математичке активности деце узраста од шест година до поласка у школу.

**Кључне речи:** дете, припрема за школу, когнитивни развој, почетно математичко образовање.

\*

**Summary:** Pointing out big importance of children's preparation for school, the author paid special attention to their preparation for learning elementary mathematics acquiring elementary mathematical terms in kindergartens and analogue

pre-school institutions. In such a contexts scientific knowledge on cognitive development of pre-school child have been presented and some of their significant pedagogical implication in the domain of elementary mathematical terms development concerning children of pre-school age have been pointed out. Hence, special attention has been paid to the questions relating the treatment of elementary mathematics, education in the programs of education work, as well as to potential program contents and logically-mathematical activities of children 6 years old till the moment they start with school.

**Key words:** child, preparation for school, cognitive development, initial mathematical education.

\*

**Резиуме:** Апострофиура велико значење припреме деце за школу, у тексту посебно пажња посвећена припреми деце за учење елементарне математике добијањем математичких појмова у детској вртици и њиховим сличним дошколским установама. У овом контексту представљени научни знања о когнитивном развоју дошколца и указује се на неке од њихових важних педагошких импликација у домену развоја првобитних математичких појмова у деце дошколског узраста. У вези с тим значајно пажња посвећена к питањима која се односе на третман првобитног математичког образовања у програмима васпитачког рада, као и на потенцијалне програмске садржаје програма и логичко-математичке активности деце узраста од шест година до одласка у школу.

**Кључеве речи:** дете, припрема за школу, когнитивни развој, првобитно математичко образовање.

\*

Припрема деце у основну школу пред децу поставља многе обавезе и активности са којима се у данашњем животу нису сусретали. Међу овим обавезама и активностима свакако је од најрадикалнијег утицаја на кореницу промену детског ритма живота васпитно-образовни рад у оквиру наставе, као сврсисходне, организоване и плански засноване делатности. А у самом наставном процесу посебно искушења пред децу стављају програмски садржаји математике. Да би дете било у стању да, већ од самог почетка васпитно-образовног рада на стицању елементарних математичких знања у школи, са успехом учи и изучава постављене задатке неопходно га је, у периоду пред одласак у школу, за то темељито припремити.

За разлику од других аспеката припрема деце за полазак у школу у погледу чије успешности тј. делотворности нема пуно неслагања, данас још увек међу ауторима постоје неусаглашености о могућности успешног припремања предшколског детета за почетно математичко образовање, тј. о целисходности организованог васпитно-образовног рада на развијању почетних математичких појмова у предшколским установама. С тим у вези, у наукама које се баве когнитивним развојем и васпитањем предшколског детета уобличена су два дијаметрално супротна става.

Први полази од чињенице да су математички садржаји високо апстрактни и да нису доступни нивоу когнитивног развоја (преоперациона фаза) предшколског детета. Један од најауторитативнијих заступника овог гледишта је **Пијаже** који сматра да ефекти организованих образовних утицаја (учења) зависе од степена развијености менталних структура, те да је учење подређено развојном процесу. То значи да когнитивни развој детета треба да достигне одређени ступањ па да тек тада отпочне организовано образовање на развијању математичких појмова. Дакле, Пијаже је песимиста у погледу сазнајних могућности предшколског узраста када је мишљење “...алогично и предоперационално и пориче суштинско значење обучавања у интелектуалном развоју детета”. (Интерпретација, Каменов, 1987, стр. 332).

Другачије мишљење у погледу успешног васпитног утицаја на развој когнитивних функција односно менталних структура (па тиме и математичких појмова) у предшколском периоду заступају већина других познатих аутора међу којима су: Виготски, Брунер и др., као и неки наши аутори (Ивић, Каменов, Добрић и др.). Тако, између осталих, припадници тзв. **Московске школе** (Галперин, Таљизина, Обухова), на бази резултата бројних студиозних емпиријских истраживања, закључују да “развој није одређен својим непроменљивим законитостима” (што је теза Пијажеа и осталих припадника Женевске школе), већ може имати различити ток у зависности од организације активности субјекта, што ће рећи од учења (које може имати различите облике па ће давати и различите ефекте). Примењујући методу “етапног формирања умних радњи”.

У увежбавању основних математичких појмова код деце предшколског узраста, Галперин и сарадници су доказали да, “развој који је управљен (на основу познавања логике људских знања и планирања активности субјекта) доводи до тога да настаје, ‘логика поступност’ у развоју, да се прави појмови и менталне операције формирају директно као финални и то на много нижим узрастима него што то бива у спонтаном развоју”, па из истих разлога менталне (логичко-математичких активности) “постају доступне и деци нижег узраста него што бива у току спонтаног развоја”. (Квашчев, 1973., стр. 22)



Дакле, и поред значајних лимитирајућих чинилаца (ниво развијености менталних функција и структура детета), предшколско васпитање и образовање поседује значајне потенцијале на плану развијања почетних математичких појмова, пре свега у смислу (и под условом) да се сазнајни процес не своди на учење изолованих знања, већ да се уклапа у општи развој когнитивних функција детета и у његов општи раст и развој.

Будући да ниво когнитивног развоја детета старијег предшколског узраста, по свему судећи, није препрека за васпитни рад на подстицању његовог интелектуалног развоја, па тиме ни за његово припремање за почетно математичко образовање у настави млађих разреда основне школе, претензије овог рада су усмерене на разматрање следећих релевантних питања и проблема: 1) Законитости когнитивног развоја и учења предшколског детета и њихове импликације на његово почетно математичко образовање; 2) Третман почетног математичког образовања у Основама програма предшколског васпитања и образовања деце од три до пет година и 3) потенцијални програмски садржаји и логичко-математичке активности деце узраста од шест до седам година.

### **1. ЗАКОНИТОСТИ КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА И УЧЕЊА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА И ИМПЛИКАЦИЈЕ НА ЊЕГОВО ПОЧЕТНО МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ**

Са аспекта припрема детета за полазак у школу и посебно за учење елементарне математике значајна су достигнућа савремене развојне психологије, психологије учења и предшколске педагогије. Основне законитости когнитивног развоја или развоја менталних структура, као детерминанти успешног математичког образовања, елабориране су у тзв. теоријама развоја од којих су посебно значајне: **Пијажеова конструктивистичка теорија** ауторегулације и уравнотежавања, **Брунерова теорија когнитивног развоја** и **социјално-културно-историјска теорија Виготског**.

Не улазећи у појединости ових учења, анализом и уопштавањем њихових поставки може се констатовати да когнитивни развој предшколског узраста карактеришу следеће константе (законитости):

1. Дете предшколског узраста карактерише **инензиван когнитивни развој**, који је специфичан у односу на испољавање сазнајних функција (опажања, пажње, учења, памћења односно заборављања, мишљења и имагинације) одраслог човека. Тај развој се одвија поступно и пролази кроз одређене *развојне етапе* чији је **след углавном константан**. Овај развојни след тече од нижих (опажање, моторика, репрезентовање) до виших (појмовно мишљење, имагинација) менталних функција.

2. Поједине менталне структуре (функције, процеси) никад не функцио-нишу као изоловани ентитети, већ као **целина** чији су сви елементи у сталној интеракцији. С тим у вези когнитивни развој се одвија на кохерентан начин. “Нове когнитивне способности и сазнања се појављују захваљујући постепеном прерађивању и прилагођавању већ изграђених способности и сазнања, а на сваком новом ступњу менталног развоја се реструктурирају постигнућа претходних ступњева”. (Каменов, 1987., стр. 228).

3. **Мишљење** (као посебно значајан предуслов успешног математичког образовања) детета предшколског узраста је *ирелогично*, јер га прате одређене појаве које га лимитирају а то су: егоцентризам, синкретизам, анимизам, артифицијализам, реализам, финализам, феноменизам и др. То мишљење је заправо **интуитивно**, јер се углавном **ослања на перцептивна својства предмета** и појава који су предмет дететовог мишљења и уопште спознаје. У свом развоју мишљење предшколског детета, с тим у вези, пролази кроз **фазу** тзв. **“примарне интуиције”** (до 4–5. године), што је у ствари **примитивни облик интуиције** (када је дете искључиво зависно од перцептивних механизма), која претходи **логичкој операцији** за коју је карактеристично **дистанцирање детета од опажајних механизма** у процесу спознавања стварности и у процесу мишљења посебно.

Прелогичност, као битна особина дечјег мишљења и напред наведене појаве које узрокују субјективизам и својеврсни “примитивизам” мишљења, не значе да дете не може да схвати ствари око себе и појаве које га окружују. Напротив, истраживања су показала да у **периоду предшколског детињства долази, иако након доста дугог и тешког развоја, до схватања каузалних односа**. Међутим, има схватања као, што је Пијажево, да деца овог узраста још увек не схватају узрочно-последичне везе и односе и да се предшколски период карактерише предкаузалношћу. Насупрот овима, новија истраживања (нпр. совјетски психолог Венгерова и наши психолози – М. Јовичић и В. Смиљанић) указују, да се елементарна схватања каузалних односа срећу већ код предшколске деце. Тако је Венгерова нашла да чак 83,6% петогодишње деце разуме узрочно-последичне односе под условом да је деци претходно омогућено да стичу искуство путем манипулисања предметима.

Са аспекта развијања почетних математичких појмова, поред схватања каузалних односа од посебног значаја је и процес развијања **појмова** у предшколске деце. У том контексту круцијални су тзв. *појмови конзервације*. Под конзервацијом се, наиме, подразумева “отпорност дечјег поимања (мисли, закључака) на спољне промене опажајне конфигурације” (Марјановић, Арсић, 1992., стр. 116). По Пијажеу конзервација је субјективно схватање **принципа инваријантности** (непроменљивости), тј. околност да се дата количина (број,

дужина, маса, запремина и сл.) не мења ако јој је промењен само облик или просторни распоред, а ништа јој није ни додато нити одузето. Како истиче Пијаже, присуство појмова конверзације је главни индикатор преласка са преоперационог стадијума на стадијум конкретних операција. Ово стога што се схватање принципа инваријантности (конзервације) не заснива на опажајним чиниоцима, већ је то интелектуално развојно постигнуће самог субјекта (детета), што је могуће тек на стадијуму конкретних операција. С тим у вези, Пијаже и сарадници су емпиријским истраживањем утврдили да се код нормалне деце појмови конзервације формирају по следећем:

- конзервација материје – око 7-8. године живота,
- конзервација тежине – око 9-10. године,
- конзервација запремине око 11-12. године.

По Пијажеу брзина развоја појмова конзервације се не може битно повећати никаквим поступцима обучавања. Иначе, психолози се слажу да до конзервације у предшколском периоду не долази због *иреверзибилности* мишљења предшколског детета, тј. његове немогућности да од целине раздвојености делова мисаоно поново конструише целину. Дакле, дете је овде још увек под утицајем перцептивних механизма. Супротно томе, **реверзибилност** мисли, која омогућује конзервацију, претпоставља потпуно ослобађање од перцептивних механизма и могућност решавања свих конфликтних случајева. То је способност да се изврши инверзна (обрнута) ментална операција. Нпр. одузимање је инверзна операција сабирању. Научници се, дакле, слажу у томе да је **реверзибилност неопходан услов логичког расуђивања и математичког мишљења**. Како истиче Пијаже, на нивоу интуитивне интелигенције (од краја 2. до 7. године) реверзибилност је само емпиријска, јер дете може да врши ментално инверзну акцију, али она још није ослобођена перцептивних механизма.

У уводу овог рада смо истакли да су Гаљперин са сарадницима (Обухова) указали на чињеницу да се појмови конзервације могу нешто раније развијати, али под условом да се примени одговарајућа обука уз примену мерења. За разлику од механизма спонтаног искуства и развоја, у процесу мерења деца рашчлањују предмет на релативно независне параметре што им олакшава издвајање одређеног обележја из целине предмета.\*

Брунер, разматрајући ове проблеме, истиче да је у развоју појмова конзервације у основи конфликт између два система репрезентације стварности – иконичког и симболичког. “Симболички начин репрезентовања стварности не

---

\* До сличних налаза је дошао и наш психолог И. Ивић са сарадницима, 1972. године. (Рад: “Развој појмова конзервације”, “Психологија”, бр. 1 - 2 / 1972).

јавља се одједном, већ постепено преплићући се са нижим облицима репрезентовања стварности. Стога у практичном раду сусрећемо истовремено, на пример, способност детета да се користи бројем и подложност утицајима перцептивних механизма.” (Интерпретација: Н. Добрић, 1985., стр. 33).

За успешно организовање васпитно-образовног рада на развијању почетних математичких појмова од значаја је познавање и уважавање сазнања психологије мишљења о развојним особеностима и помацима у домену **резоновања** односно **закључивања** деце узраста од 3 до 7 године старости. И о овом питању постоје опречни ставови психолога. Тако нпр. Пијаже и Штерн истичу да је мишљење предшколског детета алогично и прелогично и да се тек после седме године јавља логичко закључивање. Штерн истиче да је закључивање детета овог узраста такво да иде од појединачног ка појединачном (дакле закључивање по аналогiji, а да се индукција јавља тек касније, јер је мишљење детета овог узраста трансдуктивно). (Из логике је, наиме, познато да су закључци аналошког закључивања више или мање несигурни односно више или мање проблематични). Иначе, теорије о алогичности мишљења детета предшколског узраста позивају се на следеће аргументе који су емпиријски констатовани:

- “у децјем излагању веома често нема логичке повезаности;
- деца не осећају велику потребу да излажу и да образлажу своје мишљење;
- деца не придају значај ваљаности исказа и образложења других и када су та излагања сасвим ваљана;
- неосетљивост за властиту противречност и неулагање напора да се она избегне;
- олако извођење закључака из спорадичних, појединачних случајева;
- немогућност уважавања туђег становишта и др.” (Манојловић, Арсић, 1992., стр. 117)

Неосетљивост деце за противречност у њиховим исказима и судовима према И. Ивићу су последица више чинилаца и то:

- “заборављање (дете је заборавило шта је мало пре рекло);
- мешање зрелијих, новијих и ранијих примитивнијих схватања;
- нејасност, преширокост или преускост појмова којима дете оперише;
- везаност за чулну датост (непостојање конзервације због ирверзибилности мишљења).” (Интерпретација: Манојловић, Арсић, 1992., стр. 117).

Пијаже и други аутори који потенцирају алогичност и прелогичност децјег мишљења, узрок истог виде, пре свега, у *синкретизму*, који представља

“повезивање у једну целину таквих мисаоних елемената који су међусобно нехомогени”, а чији су узроци “недостатак искуства, немогућност проверавања и другог, а не нека неумитна, поготово не биолошки дата законитост у развоју дечјег мишљења. Зато крајем предшколског периода, због нагомилавања и систематизовања свог практичног искуства, дете почиње да анализира и синтетише, чиме полако почиње да ишчезава синкретичко закључивање.” (Манојловић, Арсић, 1992., стр. 118). Синкретизам се, између осталог, огледа и у напред помињаној појави трансдукције.\*

Резултати истраживања, па и неких наших аутора (Ивић, Јовичић и др.) показују да се организованим васпитним радом може утицати на превазилажење поменутих алогичности у резонувању и то тако што се:

- дате појаве и односи деци непосредно опажајно предочавају;
- дете поступно води из мање сложених у сложеније ситуације резонувања и
- обезбеђују деци емоционално блиске и интересантне ситуације (садржаји, активности, задаци) који ће их мотивисати на улагање интелектуалног напора у циљу превазилажења конкретне противуречности.

Успешно почетно математичко образовање предшколског детета претпоставља, надаље, познавање и уважавање особености његовог *релационог закључивања*. Млађе дете, због свог егоцентризма, се тешко ставља у туђу позицију, јер не може да се мисаоно искључи из свог положаја. Стога је оно неспособно за релационо закључивање. Нпр. дете не увиђа да је оно свом брату брат (сестра). Такође, дете све до шесте године не разликује леву и десну страну, и то најпре на сопственом телу, а тек касније на другим лицима односно неутралним објектима. Тек крајем предшколског периода, када координираном реверзибилном интелектуалном операцијом стиче зачетке конзервације у мишљењу, дете постаје способно за релационо закључивање, али на претежно конкретном материјалу. Релационо закључивање на апстрактном материјалу могуће је тек преласком на ниво формалних операција.

4. Укупан когнитивни (и укупан) развој детета најоптималније се остварује кроз **игру**, као иманентну и водећу дечју активност. Игра представља специфичан начин учења предшколског детета, јер је игровна активност сама себи сврха, а учење се одвија спонтано и узгред уз максимално изражену самосталност и активност детета. Имајући у виду све развојне карактеристике пред-

---

\* Трансдукција представља "комбинацију елементарних релација, али без реципрочности тих релација у односу једних на друге, према томе без нужности која води генерализацији" (Пијаже, Суд и расуђивање код детета, стр. 188).

школске деце и педагошке потенцијалне игре, и у почетном математичком образовању, као и у предшколском васпитању уопште, њу не треба потчињавати “начелима других активности, већ обрнуто, активности од којих се очекује развојни ефекат требало би усклађивати са основним карактеристикама игре.” (Каменов, 1983., стр. 80). То значи да логичко-математичке активности и садржаје треба спретно инкорпорирати у игровне активности предшколске деце, како би се остварило такво култивисање дечје игре, при чему неће бити нарушена њена генеричка суштина, али ће бити потенциране њене широке и неисцрпне васпитнообразовне, а тиме и развојне могућности.

Презентована и друга сазнања о когнитивном и посебно о развоју почетних математичких појмова носе и следеће битне **педагошке импликације** и за припрему деце за почетно математичко образовање:

1. Будући да је непосредна околина, тј. животна средина детета неисцрпан извор сазнања, а посебно математичких садржаја, неопходно је обезбедити да свака педагошка ситуација у дечјем вртићу представља својеврсни аналогон оним животним ситуацијама које су детету емоционално блиске. Тако аранжирани, тј. *стируктуриране образовне средине* у васпитно-образовном раду на развијању почетних математичких појмова треба да садрже неопходне супституте и сублимате егземпларних животних ситуација и модела релевантних квантитативних односа и просторних облика. Она, осим тога, треба и да је деци разумљива, привлачна, подстицајна и опскрбљена пробраним продукцијама људског рада и стваралаштва, објектима из природе, предметима свакодневне употребе и, свакако, специјализованим дидактичким материјалима и играчкама. Објекти, материјали и играчке у овако аранжираној образовној средини треба да су распоређени са укусом и осећајем за меру, али тако организовани да пробрани, сређени, згуснути, наглашени, животно и искуствено осмишљени сазнајни ентитети буду истински и развојно подстицајни, тј. да подстичу когнитивни развој, а посебно развој елементарних математичких појмова. Речју, да буду у функцији припреме детета за школу и, посебно, за почетно математичко образовање. Природно да таква средина **није само радна соба** у којој највећи део времена у дечјем вртићу проводе деца и васпитачи, већ то могу бити и **други ентеријери и екстеријери вртића и разни објекти и простори изван вртића** (парк, игралишта, разни објекти производних и административних организација и сл.) који су **на одговарајући начин адаптирани, организовани и опремљени** да задовољавају назначене едукативне услове.

2. Циљеви, задаци, садржаји и активности васпитног рада на припреми за почетно математичко образовање, сходно законитостима когнитивног развоја предшколске деце, као и специфичностима нивоа и темпа развоја сваког кон-

кретног детета, треба да су **примерени** могућностима, узрасту и афинитетима сваког појединачног васпитаника \* и његовим укупним развојним потребама.

3. Најадекватнији начин припремања предшколског детета за почетну наставу математике је **игра**, али таква игра у чијој основи је ментално вежбање, које је усмерено на мисаоне активности *прерађивања и превазилажења појавној*, тј. постепеног ослобађања од перцептивних механизма. Ове активности, тесно повезане са посматрачким и откривачким активностима, засноване су на разноврсним интелектуалним операцијама које се одређују као *активностии резоновања, увиђања и изумевања*. Њихова општа карактеристика је стицање сазнања и изналажење решења “путем сопствене инвенције, а не на основу реакције предмета или примањем информација од других људи, а у свом најразвијенијем облику јавља се проналажење и решавање проблема.” (Каменов, 1988., стр. 73). Управо је у процесу организованог васпитног рада на развијању почетних математичких појмова целисходно стављати предшколско дете у различите проблемске ситуације у којима оно, зависно од свог нивоа когнитивног развоја, решава било практичне, било проблеме постављене на симболичком материјалу, тј. логичко-математичке проблеме. Приступ решавању проблема може бити мање или више конкретан односно апстрактан. Притом је у вредновању адекватности решења најважније “дечје задовољство решењем, које су пронашла за проблем, и интензитет мисаоног процеса којим су дошла до њега, а то је гаранција да ће бити постигнут трајнији развојни учинак.” (Каменов, 1987., стр. 292).

Својерсне проблемске ситуације садржане су у разноврсним **дидактичким играма**, које се примењују и у васпитно-образовном раду на развијању почетних математичких појмова. С тим у вези, са млађом предшколском децом се примењују дидактичке игре са *интелектуалним комбинацијама* у оним варијантама у којима се у свом најпотпунијем виду решавају проблеми сналажења у лавиринтима и сложеним сплетовима односа (околишног пута, везе, правца на основу чега се разрешава игровни проблем), као и у стратегијским играма (групација активности у којима се игровни циљ постиже кретањем фигура с циљем да се надмаши односно надмудри један од противника). Осим тога, на пример, у подсистему дидактичких игара “чаше” деца су подстакнута да решавају пет општих типова односно стратегија проблема као што су: успостављање релација, резоновање, схватање и формирање појмова, индукција законитости и др. Дидактичке игре са интелектуалним комбинацијама се у предшколским установама јављају у облику нарочитих збирки дидактичких материјала – тзв. *игровних (радних) листиова*. Не улазећи детаљније у разматрање овог феномена, можемо констатовати да игровни листови, када су изра-

---

\* О томе се, између осталог, детаљније разматра у: Р. Прентовић и В. Сотировић, 1998., стр. 115 - 117.

ђени уз уважавање свих стручних, педагошких, методичких, естетских и економских критеријума, представљају врло корисно средство припремања предшколског детета за почетну наставу математике.

4. Сходно хуманистички заснованој концепцији предшколског васпитања, која дете третира као *активно, интерактивно и креативно биће*, ни у припреми деце за почетно математичко образовање не треба на њих гледати као на пасивна бића, тј. “бића која располажу само навикама и меморијом, већ као на субјекте који су способни да испитују предмете и појаве, анализирају их, увиђају разлике, откривају сличности, закључују о односима, организују нове синтезе и иду преко датих информација, само ако им се за то пружи подесна могућност и на одговарајући начин се усмере.” (Педагошка енциклопедија, том I, стр. 11). На дете, наиме, треба гледати као на пуновредног субјекта, способног за учење, па и учење елементарних математичких садржаја, свакако примерених његовом нивоу когнитивног развоја. Притом “учење мора бити **активан процес** (подв. Р. П.), јер ако је знање једна унутрашња конструкција, ништа што је дете научило није му у готовом облику дато од других.” (Педагошка енциклопедија, том I, стр. 11). Дакле, у основи организованог педагошког утицаја на развијање почетних математичких појмова у предшколским установама треба да је интенција инспирисана начелом потпуних и свестраних дечјих активности, које се организују и спроводе, према дечјим развојним потребама, у облику самосталних активности по дечјем избору, усмерених (заједнички са васпитачем планираних) активности, комбинованих активности (у којима су присутне и самосталне активности по избору деце и усмерене групне и индивидуалне активности) и других (јутарње телесно вежбање, рекреативне паузе, активности за задовољавање физиолошких и хигијенских потреба) активности\*. Развијање почетних математичких појмова, као област учења предшколског детета чији су исходи веома високе апстракције и генерализације, најефикасније се реализује у оквиру усмерених активности, али су и све остале активности у оквиру режима дана у дечјем вртићу мање или више погодне за стицање логичко-математичких знања, тј. за развијање почетних математичких појмова.

## 2. ПОТЕНЦИЈАЛНИ ПРОГРАМСКИ САДРЖАЈИ И ЛОГИЧКО-МАТЕМАТИЧКЕ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ УЗРАСТА ОД 6-7 ГОДИНА

Ниво когнитивног развоја (менталних структура) деце узраста од 6-7 година је на прелазу из преоперационе у фазу конкретних операција (по Пијажеу). То је прелаз са мишљења које је зависно од перцептивних конфигурација на

\* Детаљније о активностима као елементима режима дана у дечјем вртићу разматра се у: Е. Каменов: Методика васпитнообразовног рада ..., стр. 30 - 37.



мишљење које превазилази оквири презентне перцептивне ситуације и успева да логички усклади како презентне тако и непрезентне информације. С тим у вези испитивања (Ивић и сарадници) су показала да деца од 6 до 6,6 година (која нису овладали нормама логичког мишљења, тј. која су још увек чврсто на преоперационом нивоу) углавном решавају математичке задатке у којима је могуће ослањати се на интуитивна и перцептивна својства и у којима је могућа непосредна перцептивна контрола тока решавања задатака или, у најбољем случају (деца од 6,6 година која су већ учинила прве кораке у освајању норми логичког мишљења), и у задацима у којима се у извесној мери превазилази дата перцептивна ситуација. Али, како истичу аутори, овој деци измиче познавање својстава природног низа бројева и коришћење аритметичких операција (сем у оквиру првих неколико бројева који су “интуитивни” по својој природи). После 6,6 година почињу доста брзо да се ослобађају преоперационих облика мишљења, тј. перцептивних механизма у једноставнијим задацима (конзервација еквивалентности низова, конкретни облици транзитивности) у којима је могућа претходна перцептивна контрола, али успевају да логички мисле и после промене перцептивних конфигурација. Након седме до осме године деца усвајају следеће стандарде логичког мишљења (мада су присутне и знатне индивидуалне разлике): конзервација еквивалентности два низа, конзервације дисконтинуираних и континуираних количина (супстанце и тежине), транзитивне асиметричне релације (супстанце и тежине) и почетне облике хијерархијских односа логичких класа. Најбржи темпо развоја логичког мишљења у том периоду је у току друге половине 7. и у току 8. године (у току I разреда основне школе).

На основу ових сазнања, а у складу са Основама програма предшколског васпитања и образовања, чини се да би у години пред ползак у основну школу са предшколском децом било целисходно реализовати следеће садржаје односно логичко-математичке активности\* :

### **1) Логичке операције са предметима и појам скупа**

– Уочавање сличности и разлике између објеката (у целини и у погледу особина). Разликовање и издвајање појединих својстава предмета (величина, боја, облик, употреба).

– Класификовање (груписање) предмета на основу једног критеријума и мењање критеријума груписања, формирање класа предмета и описивање заједничког својства свих чланова класе. Унакрсна класификација (груписање објеката на основу два критеријума).

– Ређање предмета у растуће и опадајуће низове на основу разлика у погледу датог својства (серијација).

---

\* Ово се посебно односи на ону популацију деце која нису и раније похађала предшколску установу.

– Практично формирање скупова и утврђивање припадности појединих елемената скупу. Растављање и састављање скупова.

– Операција придруживања елемената скупова. Упоредивање и утврђивање једнакости и неједнакости између скупова.

– Формирање појмова: једнако, неједнако, мање, више.

– Серијација (без бројања) на основу броја елемената у скупу.

## **2) Појам броја**

– Бројање као посредна и уопштена операција придруживања;

– Број као особина једнакобројних скупова (уз занемаривање природе и просторног распореда елемената датих скупова).

– Скуп природних бројева до 10. Структура бројева до 5 односно до 10. Графичко представљање скупова. Уочавање места сваког броја у бројном низу (бројање по 1 унапред и уназад, по 2 унапред и уназад). Бројеви већи и мањи за 1 и 2.

## **3) Структура простора**

– Познавање положаја предмета у односу на себе (лево, десно, у средини, испред, иза, горе, доле, испод, изнад, поред и сл.).

– Схватање положаја предмета у простору независно од себе (у, на, унутар, изван, дуж предмета, на граници, преко, испред, иза, поред, наоколо, између, дотичу се, секу се, обилазе се и сл.).

## **4) Структурирање времена**

– Оријентација у времену на основу оријентира: из свакодневног живота (оброци, спавање, устајање, јутро, викенд, активности режима дана у дејем вртићу и сл.) и објективних показатеља (пешчани сат, истицање воде кроз малу рупу на конзерви, сагоревање свеће, метроном).

– Уочавање временских односа: симултаности, сукцесивности, циклуса и процеса на појавама и догађајима из свакодневног живота, друштвене и природне средине.

## **5) Геометријски облици**

– Уочавање и именовање објеката из непосредне околине који имају облик коцке, лопте, квадрата, круга, квадра, правоугаоника, пирамиде, троугла, ваљка, елипсе, трапеза и сл. уз занемаривање њихових осталих особина.

## **6) Величине и мерење**

– Просторне димензије: по супротности (мало-велико; дугачко-кратко; високо-ниско; широко-уско; дубоко-плитко; лако-тешко), по градацији (мало-

мање-најмање, кратко-краће-најкраће, уско-уже-најуже, ниско-ниже-најниже; плитко-плиће-најплиће; лако-лакше-најлакше и према супротним димензијама).

– Величине: дужина, маса, запремина, њихово мерење и јединице мере: метар, килограм и литар.

– Време као величина, његово мерење и јединице мере: час, дан, седмица, месец, година (годишње доба).

Материјалне вредности као величине: трампа, погађање, продаја, куповина, новац, плаћање, зајам, дуг, и сл.

### 3. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

У претходном одељку презентована структура програмских садржаја логичко-математичких активности је условна и дата је ради потпунијег сагледавања. Васпитач непосредним програмирањем и планирањем васпитно-образовног рада врши распоређивање односно груписање садржаја у шире теме сходно конкретним условима односно чиниоцима о којима је било речи и претходним разматрањима. Важно је притом полазити од начела да нити програмски садржаји, а ни поједине логичко-математичке активности нису саме себи сврха, већ да је циљ обезбедити такве педагошке ситуације које ће подстицати децу да врше такве мисаоне операције као што су: класификација, серијација, инклузија класа и др. које ће поспешивати развој менталних структура деце, а посебно изградњу појмова конзервације релационог мишљења, кореспонденције итд. Напред назначени садржаји и логичко-математичке активности у васпитно-образовном процесу предшколских установа оствариће своју намену једино тада када буду основа за покретање, подстицање и вођење одговарајућих мисаоних процеса и операција.

### 4. ЛИТЕРАТУРА:

1. Добрић, Н. (1985): *Развијање њочейних мајематичких њојмова у њредиколским усјанаоама* Београд: Привредно-финансијски водич, (III допуњено издање).
2. Ивић, И. (1972): *Развој њојмова конзервације*, Београд: Психологија, 1-2.
3. Каменов, Е. (1983): *Ињјелекњуално васњњњање кроз ијру*, Београд: Завод за уњбенике и наставна средства, и Сарајево: Свјетлост.
4. Каменов, Е. (1988): *Мејњодика васњњњно-образовној рада са њредиколском дењом*, Београд: Завод за уњбенике и наставна средства (треће издање).
5. Каменов, Е. (1987): *Предшколска њедањњија* (књига прва), Београд: Завод за уњбенике и наставна средства.

6. Каменов, Е. (1997): *Методика, III део - Припрема деце за школу у најстаријој групи децејој вршића*, Нови Сад : Тампограф.
7. Квашчев, Р. (1973): *Примена теорија учења на области наставе и васпитања*, Београд: Филозофски факултет.
8. Манојловић, А. - Арсић, З. (1992): *Психологија дејинства и младосии*, Нови Сад : Мисао.
9. *Педагошка енциклопедија, том I и II*, (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Пијаже, Ж. (1959): *Суд и расуђивање код деиетиа*, Београд: Завод за унапређивање школства НР Србије.
11. Прентовић, Р. - Сотировић, В. (1998): *Методика развоја иочейних математичких иојмова*, Нови Сад: Дидактика.



**др Недељко Родић**  
Учитељски факултет  
Сомбор

**Оригинални научни чланак**  
UDK: 796.012.1:371.261  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 69-80  
Примљено: 20. 10. 1999.

## **ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ СА ШКОЛСКИМ УСПЕХОМ УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

\*

**Резиме:** На узорку од 430 испитаника, деце млађег школског доба, употребљено је пет моторичких тестова и шест процена школског успеха из исто толико наставних предмета разредне наставе ради утврђивања повезаности моторичких способности и школског успеха. Серијом регресионих анализа утврђено је да варијансу школског успеха можемо појаснити системом моторичких варијабли, односно да је школски успех могуће предвидети са приближно 20 одсто моторичких способности типа силе-експлозивне снаге или способности за регулисање интензитета ексцитације неуромишићног система ученика. Међутим, школски успех из појединих предмета разредне наставе (као критеријум) није статистички значајно повезан са моторичким способностима ученика. Претежна повезаност школског успеха из Физичког васпитања потврђује чињеницу да се он добро процењује на основу његовог достигнутог првенственог циља: оптималног развоја моторичких способности ученика нижих разреда основне школе.

**Кључне речи:** повезаност, регресиона анализа, моторичке способности, школски успех, ученици, нижи разреди, основна школа.

\*

**Summary:** On the sample of 430 examinees – children of younger school age, five mobile tests and six judgments of school success from the same number of teaching subjects have been used in order to establish relationship between mobile capabilities and school success. Through the series of regressive analyses it has been established that the variance of school success could be cleared up by the system of mobile variables, that is it could be anticipated with nearly 20 percent of mobile capabilities – types of power/explosive strength or capability for regulation of the students' neuromuscular system excitacion intensity. However, school success from individual subjects (as a criterion) is not statistically significantly related to students' mobile capabilities. Mostly established relationship between school success from Physical culture confirms the fact that it is well judged on the bases of its acquired first goal: optimal development of the elementary school lower grades students' mobile capabilities.

**Key words:** relationship, regressive analyses, mobile capabilities, school success, students, lower grades, elementary school.

\*

**Резюме:** На образце от 430 исследовающегося, детей младшего школьного возраста, употребленно пять моторных тестов и шесть оценок школьной успеваемости из того же только, учебных предметов классного обучения ради укрепления повязанности моторных способностей и школьной успеваемости. Серией регрессионных анализ установленно что вариант школьной успеваемости можно предвидеть с приблизительно 20 процентов моторных способностей типа силы – эксплозивной силы или способности для регулирования интензитета эксцитации нервомышечной системы учеников. Между тем, школьная успеваемость из отдельных предметов классного обучения (как критерий) не статистически значительно связан с моторными способностями учеников. Преимущественная повязанность школьной успеваемости из физического воспитания подтверждает факт что он хорошо оценивается на основе его достигнутой первенственной цели: оптимального развития моторных способностей учеников младших классов начальной школы.

**Ключевые слова:** повязанность, регрессионный анализ, моторные способности, школьная успеваемость, ученики, младшие классы, начальная школа.

### 1. Увод

*Циљ Физичког васпитања* у нашим школама јесте да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим образовно-васпитним подручјима, допринесе интегралном (когнитивном, афективном, моторичком) развоју личности ученика, развоју моторичких способности; стицању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада.

*Моторичке способности* ученика су један од важних чинилаца при разноврсним активностима у школској пракси. Моторичким способностима називају се оне способности помоћу којих се решавају моторички задаци и који омогућавају успешно извршавање кретања. Под моторичким способностима подразумевамо потребан ниво развијености кретних, моторичких структура човека без обзира на то да ли су стечене вежбањем (урођене или стечене), а које су одговорне за практично бесконачан број манифестних моторичких реакција и могу се измерити и описати. Оне су само део општих способности под којима се подразумева скуп урођених и стечених услова који омогућавају извођење неке активности и/или делатности.

У развијању моторичких способности човека постоје утврђене етапе (степен развитака). Познавање законитости развоја кретања је за Физичко васпитање нарочито важно јер од тога зависи сагледавање основних и изведених циљева Физичког васпитања и могућности детета, специфичности у начину рада, као и правилан избор средстава Физичког васпитања.

У нашој школској пракси много је фактора од којих је зависно школско постигнуће. У педагошкој енциклопедији успех у настави се означава као “наставном делатношћу постигнут ниво реализације материјалних, формалних и васпитних задатака наставе, специфичним наставним планом и програмом, тј. степен у којем су ученици трајно усвојили наставним планом прописано знање, вештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално спознавање, хтење и деловање”. Из ове дефиниције може се закључити да се под школским постигнућем подразумева не само стицање вештине и навике него, знатно шире, и развој психичких и физичких способности и друштвено-моралне свести ученика. Школско учење се овде посматра као битна компонента интегралног развоја личности деце школског доба.

Већина аутора се слаже да на успех детета у школи углавном утичу следећи фактори:



1) *Друштвено-економски фактори*, и то развијеност и карактеристике шире друштвене целине: микрозаједнице, месне заједнице, општине, града, републике (културни ниво и потенцијали, образовно-васпитне и културне институције).

Услови породичне средине, као основне ћелије друштва јесу: социо-економски статус породице (материјалне прилике, образовност родитеља, запосленост родитеља, стамбени услови); структура породице (брачни статус, број деце у породици, број чланова породице и друго); понашање родитеља према деци – породична васпитна пракса (стил родитељског понашања, примена васпитних мера, ставови родитеља према образовању, сарадња породице са школом и другим институцијама и слично); односи између чланова породице (клима у породици и друго).

2) *Соматско-психолошки фактори*: здравствено-физичко стање (физичка развијеност, опште здравствено стање, стање чулних органа, физичке и функционалне способности...); опште и посебне способности, особине и склоп особина личности, мотивација за учење, ниво развијености радних навика и слично; активности понашања ученика у образовно-васпитном процесу и слободно време.

3) *Школски фактори*: материјално-технички и кадровски услови рада у школи; особине личности наставника, познавање индивидуалних разлика међу ученицима и њихових породичних услова; систем вредновања и праћења развоја постигнућа ученика у школском учењу и слично.

**Досадашња истраживања** у разредној настави сводила су се на закључак да *школски успех* ученика претежно зависи од знања, способности, особина и других карактеристика личности ученика. Међутим, колики је стваран утицај појединих фактора на школски успех деце млађег школског доба у досадашњим истраживањима није адекватно утврђен. Многа су истраживања тежила утврђивању утицаја првенствено интелектуалних способности ученика на школско постигнуће. Остале способности и особине ученика су биле занемариване.

**Циљ истраживања** односи се на утврђивање повезаности моторичких способности и школског успеха ученика нижих разреда основне школе. Према томе, **хипотезе** се могу операционализовати у две групе, и то: с једне стране, моторичке способности имају статистички значајан утицај на школски успех, а, с друге стране, школско постигнуће није добар предиктор моторичке успешности деце млађег школског доба.

## 2. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

**Узорком** је обухваћено 430 **испитаника**, ученика свих нижих разреда Основне школе “Доситеј Обрадовић” у Сомбору који су имали све резултате у

свим варијаблама. У тој школи студенти Учитељског факултета, уз помоћ и контролу асистента-ментора и наставника-методичара, редовно изводе Физичко васпитање. Елиминисани су испитаници чији су резултати били изван допуштених граница или за које је у оквиру неког логичког блока недостајао један или више података. Примарно обележје узорка је неселекционисаност према моторичким способностима. Према томе, узорак се може сматрати репрезентативним. Ефектив узорка омогућава толико степени слободе како би се ма који коефицијент у матрици склопа, или ма која вредност неке корелације, једнак или већи од 0.11, могао сматрати различитим од нуле са погрешком закључивања мањом од 0.01, односно значајним на нивоу поузданости закључивања од 0,99.

*Узорком испитаника* обухваћена су у млађем школском добу (7-11 година живота) четири подузорка ученика и то:

- први разред основне школе: 101 ученик (42 дечака и 59 девојчица) са просечном висином од 128,5 cm; тежином 27,7 kg и са 7,8 година живота (не постоји статистички значајна разлика у висини, тежини и годинама према полу);
- други разред: 95 ученика (49 + 46; 134,0 cm - 30,0 kg - 8,8 година);
- трећи разред: 107 ученика (56 + 51; 139,0 cm - 34,0 kg - 9,8 година) и
- четврти разред: 127 ученика (56 + 71; 146,0 cm - 38,5 kg - 10,9 година).

У истраживању је коришћена **експериментална метода** као начин прикупљања података о реакцијама људи путем излазних варијабли на основу деловања одређеног броја улазних варијабли, који су садржани у оквиру намерно конструисаног експерименталног (огледног) третмана (поступка), односно програмских садржина/стимулуса. Овде се под *варијаблом* подразумева било која антрополошка особина, способност или карактеристика која је предмет мерења или истраживања. Она се може дефинисати на неколико начина: *да означава неку променљиву величину* која може имати различите вредности, *да подразумева функционалну везаност* између поређаних група реалних бројева и чланова неке популације, *да подразумева неко обележје* по којем се разликују појединци.

**Поступци за процену моторичких способности.** С обзиром на велики број могућности избора поступака за процену моторичких способности, за потребе овог трансверзалног истраживања, најповољнија процедура темељи се на примени службене батерије моторичких тестова у школској пракси Републичког завода за спорт.

1. *тест* за процену *статичке снаге*: МЗВП – згиб у вису на вратилу потхватом; 2. *тест* за процену *релативне експлозивне снаге*: МСДМ – скок

удаљ из места; 3. *шест* за процену *аисолуџне експлозивне снаге*: МБММ – бацање медицинке из места; 4. *шест* за процену *сиринџерске експлозивне снаге*: МС20М – трчање на 20 метара са високим стартом; 5. *шест* за процену *шћкосии*: МДПК – дубоки претклон на клупи.

**Индикатори за процену школског успеха.** Најједноставнији је начин да се школско постигнуће утврђује на основу успеха у појединим садржинским целинама основног образовања и васпитања. Таква процедура даје у нижим разредима основне школе шест основних *индикатора школској поистиинућа*, успех из: Српског језика (УСРП), Математике (УМАТ), Познавања природе и друштва (УППД), Физичког васпитања (УФИЗ), Ликовне културе (УЛИК) и Музичке културе (УМУЗ). Школски успех може бити одређен на основу података који су добијени оцењивањем на основу петостепене скале процене. Међутим, оправдан је приговор недовољној објективности оцењивања применом школских оцена (скале од 1 до 5 или од 6 до 10). Због тога је у овом истраживању примењена седмостепена скала са вредностима на скали *школске успешности*: 1 – *слаб*; 2 – *недовољан*; 3 – *довољан*; 4 – *добар*; 5 – *врло добар*; 6 – *одличан*; 7 – *изванредан*. Осим тога, треба имати на уму да је овде, углавном, реч о процењивању усвојености знања, вишемесечног практичног извођења појединих радњи из плана и програма или понашања у току школовања.

У садашњем систему оцењивања наставник није само мерилац, већ истовремено и мерни инструмент. Управо је у овој чињеници узрок што су бројчане и описне оцене оптерећене субјективизмом. Наставник као оцењивач не спроводи само мерење, што би требало да буде његова основна функција, већ и мери а то га чини мерним инструментом. Он, ма колико био добар, најчешће не може бити адекватна замена за мерни инструмент. Метријске карактеристике оцењивача су под снажним утицајем његових знања, способности, интересовања и личних амбиција, дакле, врло субјективне. Колико ће оцењивач бити објективан и поуздан у процењивању успешности зависи и од његове интеракције са предметом мерења. Чести утицаји, хало ефекат, прилагођавање критеријума карактеристикама групе и друго, још више отежавају добијање објективне и поуздане оцене са оцењивачем као мерним инструментом.

Решење овог проблема можемо тражити у томе да оцењивач остане само мерилац. Док је искључиво у улози мериоца, оцењивач је у стању да спроведе мерење, да одабере најбоље мерне инструменте и да води рачуна о свим факторима који могу бити од утицаја на резултате мерења. Улога мериоца допуњава се коришћењем релативно једноставних мерних инструмената, као што је примена тестова, “норми”, а мерним инструментом утврђује се величина

онога што смо одредили као предмет мерења (знања, способности, понашање). Предмет мерења не може да дефинише процењивач, већ се он утврђује с обзиром на постављене циљеве појединих делова основне школе.

**Алгоритми и програми за анализу резултата.** Резултати добијени мерењем и трансформисани у облик који је представљен описом тестова – мерних инструмената и поступака – пренети су на компјутерски читљив медиј. Извршена је логичка и статистичка контрола како би се елиминисали резултати који су нелогични или који су изван граница допуштених резултата, али и да се елиминишу испитаници који немају резултате у свим варијаблама.

На тако прочишћеним и сортираним подацима изведене су следеће статистичке операције:

(1) *Сажимање њодатака* изведено је израчунавањем мера централне вредности, мера варијабилности и дистрибуције фреквенције ;

(2) *Одређивање релација између предикторских и критеријумских варијабли* што је, будући да је реч о два вишедимензионална скупа, изведено серијом класичних регресионих анализа, дакле, израчунавањем повезаности моторичких способности и школског успеха.

Иначе се за утврђивање *утицаја* и *релација* користи *регресиона анализа* и *каноничка корелациона анализа*. Методе анализирају утицај система предикторских (независних) варијабли на једну критеријумску варијаблу или међусобне релације између система варијабли два различита простора у оквиру једне групе испитаника.

*Регресиона анализа* примењује се у случајевима када се жели утврдити значајност релација и величина утицаја неког система варијабли на појединачну варијаблу или утврдити предвиђање успеха у било којој варијабли. *Каноничка корелациона анализа* примењује се у случајевима када се желе утврдити релације између два мултидимензионална система манифестних (или латентних) варијабли који припадају различитим просторима или утврдити релације једног мултидимензионалног система манифестних или латентних критеријумских варијабли са мултидимензионалним системом предикторских варијабли из неког другог простора.

Све анализе изведене су на персоналном компјутеру помоћу статистичког пакета за анализу података (SPSS 8.0).

### 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Непобитна је чињеница да се наука препознаје по методама којима се служи јер те методе чине науку *научном*. Познато је да се многи феномени не

могу директно мерити, већ да се мере само реакције система под утицајем различитих стимулуса. Свака егзактна наука заснива се на подацима који су добијени *мерењем*. Мерити значи експерименталним путем одредити праву вредност мерне величине и припадне вредности.

Добијени резултати сажимањем података (**табела 1**) потврдили су почетну претпоставку да је оваквим системом процене школског успеха и мерења моторичких способности могуће да се оствари много објективнији и дискриминативнији увид у успешност ученика. Као што се уочава, према проценама професора разредне наставе (АС) школског успеха у наставним предметима, ученици имају слабија знања (у Српском језику, Математици и Познавању природе и друштва) у поређењу са боље развијенијим способностима и вештинама (у Музичкој и Ликовној култури и Физичком васпитању).

Табела 1

**БРОЈ ИСПИТАНИКА (Н), АРИТМЕТИЧКЕ СРЕДИНЕ (АС), СТАНДАРДНЕ ДЕВИЈАЦИЈЕ (СД), МЕРЕ ЗАОБЉЕНОСТИ (ЗАОБЉ.) И ИЗДУЖЕНОСТИ (ИЗД.), МИНИМАЛНИ (МИН.) И МАКСИМАЛНИ (МАКС.) И РАСПОН (РАНГ) ШКОЛСКОГ УСПЕХА И МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА 1-4. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

	Н	АС	СД	ЗАОБЉ.	ИЗД.	МИН.	МАКС.	РАНГ
1. УСРП	430	5.09	1.38	-.74	-.18	1	7	6.0
2. УМАТ	430	4.89	1.45	-.61	-.06	1	7	6.0
3. УППД	430	5.28	1.30	-.83	.56	1	7	6.0
4. УФИЗ	430	5.64	0.99	-.87	.83	2	7	5.0
5. УЛИК	430	5.48	1.05	-.73	.42	2	7	5.0
6. УМУЗ	430	5.66	1.03	-1.03	1.55	1	7	6.0
7. МСДМ	430	139.4	24.9	.07	-.14	65	215	150
8. МББМ	430	353.4	99.3	.63	-.01	180	690	530
9. МС20М	430	04.82	0.34	-.88	.70	3.7	5.6	1.9
10. МВЗП	430	23.49	17.5	1.50	2.20	0	94	94
11. МДПК	430	42.71	5.89	-.11	.36	20	59	39

Детаљним прегледом осталих основних дескриптивних параметара може се уочити да је *дискриминаативност* *тестова* и *процена* релативно добра јер се у распону минималног и максималног резултата већине варијабли (наставних предмета и тестова), које процењују способности и вештине, налази онолики број (приближно 5-6) стандардних девијација (СД) који је довољан да се може говорити о високој осетљивости тестова. Изузетак чине процене знања ученика (у Српском језику, Математици и Познавању природе и друштва).

Најбољу нормалност кривуље дистрибуције резултата имају индикатори за процену релативне експлозивне снаге (МСДМ) и гипкости (МДПК). Овим констатацијама иду у прилог и мере закривљености и издужености. Висока позитивна асиметричност (ЗАОБЉ) изражена је при процени школског успеха, а тиме и слабија дискриминативност у зони лошијих резултата. Исто тако, негативна заобљеност изражена је у тестовима за процену апсолутне и спринтерске експлозивне снаге и статичке снаге, а тиме је слабија дискриминативност у зони бољих резултата. Већа куртичност (ИЗД) изражена је при процени школског успеха из Музичке културе и поново у тесту за процену статичке снаге (МВЗП), а тиме и слабија дискриминативност у зони просечних резултата.

Под каноничке методе, осим каноничке корелацијске анализе и каноничке анализе коваријанси треба сврстати и регресионе методе које су само посебан случај ових првих, и дискриминативне технике, укључујући и мултиваријантну анализу варијансе које се могу свести на решавање каноничких проблема. Иако овај рад није само методолошка вежба, покушаће потврдити методама регресионе анализе повезаност система предикторских варијабли са појединим критеријумским варијаблама.

Инспекција резултата *прве серије регресионих анализа (табела 2)* указује да је целокупна регресија статистички значајна на нивоу од 0.01 (Сиг). То је показала униваријантна анализа варијансе (скраћено АНОВА) као метода обраде података једне варијабли (позната и као  $\Phi$ -тест) у истраживањима где је потешно упоредити неколико аритметичких средина, чији се смисао састоји у доказивању основне чињенице да је варијабилитет међу групама већи од варијабилитета унутар група, што омогућава истовремено тестирање значајности разлике аритметичких средина већег броја дистрибуција.

**Табела 2**

**РЕГРЕСИОНА ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ УСПЕХА И МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА 1-4. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Варијабла	Р	Р <sup>2</sup>	Ф-однос	Сиг.
МСДМ	.42	.18	15.010	.000
МБММ	.24	.06	4.453	.000
МС20М	.45	.21	18.324	.000
МВЗП	.34	.12	9.491	.000
МДПК	.26	.07	5.105	.000

Коефицијент детерминације ( $R^2$ ) и мултипле корелације ( $R$ ) показују да је варијансу школског успеха могуће са 6 до 21 одсто појаснити системом моторичких варијабли, односно да је школски успех могуће предвидети са приближно 20 одсто моторичких способности типа силе-експлозивне снаге, тј. способности за регулисање интензитета екситације неуромишићног система. Корелација критеријума са системом предиктора, независних варијабли (програмских садржина), које показују шта утиче на реакцију ентитета, јесте од 0.24 до 0.45. Према томе, може се тврдити да се школски успех углавном доста добро може предвидети на основу компонената моторичких способности.

Целокупан систем моторичких способности (критеријумских, зависних варијабли које показују како ентитет реагује) статистички је значајно повезан са школским успехом из појединих предмета разредне наставе ученика свих нижих разреда основне школе (табела 3). Тестирање значајности разлика између аритметичких средина је један од најчешће примењиваних статистичких поступака и врши се помоћу  $t$ -теста, који уствари представља однос између разлике аритметичких средина и стандардне грешке њихових разлика и показује колико пута је разлика између аритметичких средина већа од њене грешке.

Табела 3

## РЕГРЕСИОНА ПОВЕЗАНОСТ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И ШКОЛСКОГ УСПЕХА ИЗ ПОЈЕДИНИХ ПРЕДМЕТА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Вариј / Предм.	УСРП	УМАТ	УШПД	УФИЗ	УЛИК	УМУЗ	
СДМ	Бета	-.09	-.01	.01	.48*	-.06	-.19*
	$t$ -вред.	-.80	-.16	.08	9.08	-.79	-2.72
	сиг.	.42	.87	.94	.00 <sup>+</sup>	.43	.00 <sup>+</sup>
БММ	Бета	-.17	-.03	.14	.23*	.05	-.18*
	$t$ -вред.	-1.46	-.36	1.48	3.98	.61	-2.40
	сиг.	.14	.72	.14	.00 <sup>+</sup>	.54	.01 <sup>-</sup>
С20М	Бета	-.18	-.29*	.37*	.45*	.12	.06
	$t$ -вред.	-1.64	-3.22	4.38	8.51	1.64	.93
	сиг.	.10	.00 <sup>-</sup>	.00 <sup>+</sup>	.00 <sup>+</sup>	.10	.35
ВЗП	Бета	-.21	-.06	.07	.37*	.02	-.10
	$t$ -вред.	-1.85	-.63	.79	6.79	.79	.30
	сиг.	.06	.53	.43	.00 <sup>+</sup>	.76	.16
ДПК	Бета	.11	-.07	-.10	.24*	-.08	.13
	$t$ -вред.	.92	-.72	-1.13	4.32	-.95	1.72
	сиг.	.36	.47	.26	.00 <sup>+</sup>	.34	.09

Позитивну повезаност показује искључиво школски успех из Физичког васпитања са свим компонентама моторичких способности, што се и могло очекивати. Тиме се потврђује чињеница да професори разредне наставе тачно процењују успех из овог наставног предмета на основу његовог достигнутог једног циља: оптималног развоја моторичких способности ученика. Негативне релације силе-експлозивне снаге са Музичком културом тумаче се са негативним утицајем високог интензитета неуромишићног система са неким заданим ритмичким, строго контролисаним музичким структурама, у склопу музичких способности.

Резултати друге серије регресионих анализа указују да школски успех из појединих предмета разредне наставе (као критеријум) није статистички значајно повезан са моторичким способностима ученика свих нижих разреда основне школе (због чега табела и није приказана) јер је варијансу моторичких варијабли могуће са само 1 до 4 одсто појаснити, односно предвидети системом школског успеха. Статистички значајна повезаност школског успеха само са тестом за процену гипкости (МДПК) може се тумачити тиме што припада моторичкој способности за регулацију тонууса и синергијску регулацију (одговоран за варијабилитет гипкости, делимично и брзине и фреквенције једноставних покрета и прецизности), односно шире информацијској компоненти регулисања људског кретања.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Резултати указују на доказивање хипотеза да, с једне стране, моторичке способности имају статистички значајан утицај на школски успех ученика нижих разреда основне школе и да се на основу њих могу добро предвидети, а да, с друге стране, школско постигнуће није добар предиктор моторичке успешности деце млађег школског доба.





**др Бранислав Грдинић**  
**Илинко Кривокућин, сци.**  
Учитељски факултет  
Сомбор

**Прегледни чланак**  
UDK: 372.85:502.2  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 81-88  
Примљено: 22. 06. 1999.

## **НОВИ ПРИСТУП СХВАТАЊУ ПОЈМА ПРИРОДЕ И МЕСТА ЧОВЕКА У ЕКОНОМИЈИ ПРИРОДЕ**

\*

**Резиме:** У раду се даје нов, научни приступ схватању појма природе, као и правилан однос природе и човека, односно његово место у економији природе. Такође се наводе погрешни приступи схватању природе који су били присутни у прошлости, а затим и први кораци у упознавању природе. Детаљно је објашњена комплексност нове дефиниције природе са аспекта екологије.

**Кључне речи:** природа, човек, жива и нежива материја.

\*

**Summary:** The essay gives a new scientific approach to the idea of nature, as well as an accurate relationship between nature and men, that is, their role in economy of nature. Some inaccurate old approaches to the understanding of nature have been cited, and than first steps in learning from it. Complexity of the new definition of nature from ecological point of view has been explained in details.

**Key words:** nature, men, live and dead substance.

\*

**Резюме:** В работе даётся новый, научный подход пониманию понятия природы, как и правильное отношение природы и человека, относительно его место в эконмии природы. Тоже наводятся ошибочные подходы понимания природы которые присутствовали в прошлом, а затем и первые шаги в ознакомлению природы. Подробно объясненная комплексность нового определения природы с аспекта экологии.

**Ключевые слова:** природа, человек, живое и неживое существо.

\*

## Увод

У уџбеницима Природе и друштва, Познавања природе и Познавања друштва, као и у некој научној литератури неминовно се наилази на објашњење да је природа све оно што нас окружује. Врло непрецизна, оваква констатација не омогућава разумевање појма природе. Са становишта природних наука ово није прихватљиво и сматра се да ово објашњење није адекватно, да је непотпуно и да ставља човека у средиште природе. Ако не заборавимо да је природа створила човека, неприхватљиво је да човек делује себично као што је до сада деловао, журећи да се што више прошири и обогати. У прошлости су постојала различита схватања природе, која су често била погрешна услед човековог незнања и неразумевања природних појава и начина функционисања природе. Међутим, данас, када је човек увелико истражио природу и свакако схватио њену величину и значај, требало би другачије да схвата природу и да се у складу с тим и понаша. Својом делатношћу, мењајући и експлоатишући средину у којој живи, човек је нарушио односе у природи. Уместо да боље упозна законе који владају у њој и да унапређује природу, почео је врло интензивно да деградира и загађује животну средину. Он нарушава еколошку хармонију у природи и не надокнађује губитке. За разумевање природе и схватање њеног значаја неопходни су нови приступи појму природе, који су покушани да буду дати у овом раду.

## 1. ПОЈАМ ПРИРОДЕ

У најранијим периодима људске историје природа је за човека имала значај демонске надмоћности. Скоро око два милиона година човек води

немилосрдну борбу са њом да би преживео и опстао. Иако природа задовољава човекове потребе, даје му храну, одећу и оруђа, једном речи омогућава му живот, ипак, да би се свега тога домогао, непрекидно је морао да се бори са њом.

Вековима, па и дан данас, природа за човека представља неизвесност пуну претњи и опасности, са једне стране, а, са друге, једини извор свих оних добара неопходних за егзистенцију и могућности за лепши и лагоднији живот. Од најстаријих времена све до данас наш став према природи није се битно изменио. Због тога је људски род у некој сталној спремности за борбу и агресију према природи, која је некада, а и данас, основа за одржавање живота свих бића и човека на овој планети. Срећом, према природи немамо само тај атавистички и непријатељски однос. Током развоја природних наука развијала се свест неизмерног значаја и поштовања природе и природних законитости.

Људски род је данас на размеђу и у антагонизму између атавистичког односа према природи и модерног научног поимања значаја природе за егзистенцију феномена живота. Посматрано са овог аспекта, намеће се питање да ли је човек “дар” или можда “казна” природе. Одговор на ово питање може да носи и једну и другу конотацију.

Ако знамо да је људска врста последња дошла на Земљу, да је најмлађа, анатомско-морфо-физиолошки најсавршенија, да је једина обдарена способношћу мишљења, памћења, закључивања и стварања, онда је она заиста са тог аспекта најдивнији дар природе. Међутим, без сентименталне занесености због тога, чињеница је да огромна људска популација на планети директно и индиректно због незнања и остатака атавистичког схватања, а посебно захваљујући техничким достигнућима, похлепности и привредном егоизму појединаца и различитих друштвених слојева и држава, у правом смислу речи учествује у уништавању елементарне основе своје биолошке егзистенције. Нажалост, то је све условило да се круцијалне природне законитости не поштују, природа само беспризорно искоришћава, ретко или незнатно штити и негује. Техничка достигнућа и технолошка цивилизација, у својој себичности и похлепности за тренутним задовољавањем лагоднијег и богатијег живљења, непосредно загађује, ремети природну равнотежу у глобалним размерама и уништава остали биљни и животињски свет са заслепљеношћу и несвесна да самим тим угрожава опстанак живота као феномена и саме људске цивилизације, која нема нити може имати привилегију на живот без осталих живих бића. Посматрајући само овај аспект односа према природи, онда заиста можемо рећи да је људска врста не само дар већ и највећа казна природе. Но, ипак о овој тези може се много више наћи аргумената и научних постулата за или против јер сазнања о природи

се налазе негде при крају нашег интелектуалног дозревања (Гребнер, 1971). У сваком случају људска врста је једина од свих осталих на планети која, сем на позитиван, и на крајње негативан начин делује на природу.

У ранијим раздобљима се писало и тврдило, а таквих мишљења има и данас, да човек господари природом, да је мења и прилагођава својим потребама. Заборављао се елементарни постулат да је он њен један веома мали делић, додуше веома значајан. Човек није створио природу, већ је она њега изнедрила током дуготрајног еволуционог развоја. Човек нема стваралачког учешћа у еволуционом, милијардама година развојном путу, од неживе материје и првих најпростијих облика живота до данас многобројних и до савршенства организованих различитих животних форми. Чињеница је само да човек својим присуством има највећи значај и удео у мењању и искоришћавању природе и да је он најјачи природни фактор, који, својим способностима, далеко превазилази могућности осталог живог света. Друга је страна медаље што је он створио специфичну еколошку нишу и сопствени биотоп, који, измењен, драстично ремети природну равнотежу и законитости и угрожава биолошки постулат живота као феномена. Ипак, срећна је околност што се са биолошким сазнањима, апеловањем на свест, лагано, али сигурно развија еколошка култура и понашање да је тај специфични животни биотоп само интегрални део савршених односа животне заједнице – биоценозе са свим живим бићима и чини оквир живота – екосистем, у којем је једино могућ живот као најсавршенија биолошка парадигма.

## **2. ПРВИ КОРАЦИ УПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

Људски род је одувек интересовао биљни и животињски свет који са њим дели животни простор. У почетку та заинтересованост била је првенствено зато што му је тај живи свет био извор хране и елементарног преживљавања, са једне, а, са друге стране, и непрекидна опасност. Начин живота је условљавао да су први праљуди ипак већу пажњу посвећивали животињама. Прекрасне слике у пећинама и првим пребивалиштима су докази тог интересовања. Постепено су људи престајали да буду само ловци, већ су почели да припитомљавају и гаје животиње, а касније и биљке, што је све условило да су прастари људи суштински били и први истраживачи природе.

Први подаци у литератури забележени о гајењу животиња потичу из 1100. године пре нове ере из Кине. Они су били претходница и почетак формирања савремених зоолошких вртова. Врло је интересантно да су добијали

имена “Вртови интелигенције”. Већина владара тога доба прикупљала је животиње, као што су чинили фараони древног Египта. У Грчкој 335. година пре нове ере Аристотел је написао књигу о природи “*Historia animalium*”. Та књига је била изванредна енциклопедија о животињама. Плиније Старији објављује значајно дело у 37 свезака 75. године наше ере по узору на Аристотела под насловом “*Historia naturalis*”. Иако у овим делима има изванредних научних података, било је много више оних који су плод маште, митова, народних веровања и непоузданих чињеница. Сличне су биле и прве књиге о биљкама, које су можда биле још непоузданије од оних о животињама.

Много стотина година после Аристотела и Плинија Старијег и кроз читав 16. и 17. век књиге о природи су углавном биле без икакве научне основе.

Са ренесансом и развој науке доживљава процват. Појава првог микроскопа (Р. Хук, Левенхук), телескопа и друга открића у природним наукама условљавају појаву првих правих и научних публикација о природи. Карл Лине је објавио своје дело “*Systema nature*” које представља прекретницу у развоју природних наука.

Први кључ научног разумевања природе је појава еволуционе теорије Чарлса Дарвина и његовог дела “О пореклу врста” (1859). Уз појаву теорије еволуције живог света и разјашњење битних одлика живота, као што су наслеђе и променљивост (појава генетике као науке и њеног оснивача Г. Мендела), развоја великог броја, пре свега биолошких и других природних наука, све до екологије, најмлађе биолошке науке, могао се склопити величанствен и савршен мозаик који можемо назвати природом.

### 3. ШТА ЈЕ ПРИРОДА?

У уџбеницима и литератури намењеној нижим разредима основне школе уобичајено је да се под појмом природе подразумева све оно што нас окружује. Ова констатација, иако само делимично и условно може да се прихвати, ни издалека не доприноси разумевању појма природе. С обзиром да су сва жива бића, и не само она, део природе, намеће се веома ненаучан и погрешан закључак да човек није део природе, већ нешто што је издвојено у имагинарном центру, а све остало око њега, укључујући неживу материју и сва остала жива бића, чини природу. Човек се ни у ком случају не може издвојити из састава природе. Он је само један интегралан и неодвојив део као и сва остала жива бића са неживом материјом. У сличној конотацији се коментарише (само у овом случају у много озбиљнијим публикацијама) и појам животне средине, уместо

које се, или као нека посебна, користи ненаучна и неодржива синтагма човекова животна средина. Живот као феномен и елементарна биолошка парадигма није једина човекова привилегија. Свако живо биће на овој нашој планети мора да има исте привилегије и права на живот јер од живота једних живих бића зависи живот других, трећих и сл., а свакако и човеков. Такође, нестанак једних живих бића, на пример биљака, повлачи неминован нестанак животиња биљоједа, а затим редом у ланцима исхране свих осталих конзумента, где је на крају неминован нестанак и људског рода. Уз поштовање основних биолошких законитости неумесно је и нетачно издвајати и користити појам човекове животне средине, већ је једино исправно употребљавати само појам животна средина, који у себе укључује и људску врсту са свим специфичностима његове улоге, значаја и места у економији природе.

Са аспекта природних наука, а првенствено биологије, за природу се може рећи да представља савршено интегрално јединство свих живих бића и неживе материје. То нераскидиво јединство живе и неживе материје настало је закономерном дугом еволуцијом узајамних односа прилагођавања и изграђивања животне форме организама и њихове усаглашености анатомском и морфо-физиолошком грађом са спољашњом средином (окружењем), коју суштински чини нежива материја.

Све што је потребно неком бићу за живот и опстанак налази се у његовом окружењу. То окружење су биљке, животиње, земљиште, вода, ваздух, светлост (сунце), температура итд., укључујући и свемир. Јасно је да биљни и животињски свет заједно са човеком чини живу материју – живи део природе. Све остало, а то је пре свега простор (биотоп), са комплексом фактора који се једноставно називају животни фактори (јер без њих нема живота), чине неживу материју – неживи део природе.

Комплекс животних фактора који се у екологији називају абиотички (од грчке речи абиос – без живота, фактори спољашње неживе материје) су следећи:

*I климатолошки (климатски)*

*II едафски и*

*III орографски*

*I Климатолошки абиотички фактори* (климатски) одређују основни карактер климе једне области. Утицај климе на поједине организме и биоценозе у целини је огроман. Карактер климе одређује и општи карактер живог света у датој области. Ови фактори обухватају: 1. светлост, 2. топлоту, 3. влажност и воду, 4. атмосферске падавине, 5. састав ваздуха, 6. ваздушна кретања (ветрови).

*II Едафски абиотички фактори* обухватају земљиште (тло) као фактор, а њима припадају: 1. геолошки састав тла, 2. дубина земљишта, 3. механички састав земљишта, 4. хемијске особине земљишта, 5. влажност земљишта, 6. температура (топлота) земљишта, 7. хумус, 8. ваздушни капацитет земљишта.

*III Орографски абиотички фактори* обухватају: 1. географску ширину, 2. удаљеност од океана и мора, 3. величину планинских масива, 4. конфигурацију терена, 5. надморску висину (елевацију), 6. изложеност земљишта (експозицију) и 7. нагиб (инклинацију).

Дакле, цео овај састав спољашњих абиотичких фактора чини неживу материју – неживи део природе, без којих је немогуће живети (како је напред истакнуто), па се због тога прецизније и једноставније називају животни фактори. Ови фактори са биотичким факторима (од грчке речи биос – живот; жива бића као животни фактор; жива материја – живи део природе; којима припадају: 1. фитогени, 2. зоогени и 3. антропогени фактори) чине суштински то савршено јединство неживе и живе материје које називамо природа. Са аспекта екологије природу можемо да дефинишемо и као један врхунски екосистем који је означен као биосфера. На крају, намеће се питање које је место човека у економији природе. Са сентименталног и мало сујетног аспекта, човек је као део природе њен посебан дар или драгуљ, али је исто тако са аспекта систематике мање или више симпатична животињца. Но, у сваком случају, он је не само јединствено биолошко већ и друштвено и социјално биће, са посебним местом у прекрасном и савреном мозаику неживе и живе материје.

### ЗАКЉУЧАК

Природа је један велики екосистем који дејствује на основу једног једноставног начела, али је састављен од веома компликованих делова. Без обзира шта човек ради у појединим њеним деловима, он мора очувати несметано одвијање процеса кружења материје и протицање енергије, процес исхране потпуним трофичким ланцима, у еколошким пирамидама одговарајућих односа... За опстанак људи на Земљи од изузетног значаја је да се спољашња средина, екосистеми и биосфера у целини сачувају, заштите, обнове и унапреде. Ово може бити постигнуто једино удруживањем позитивних друштвених снага, научних достигнућа, посебно екологије и одговарајућих практичних делатности у складу са напредним научним тенденцијама. У образовању изучавање



екологије и правилно схватање појма природе треба да буде један од најважнијих задатака. Почетна настава природе би требало ученике од почетка да учи да је у живој природи све повезано, да све функционише по строго одређеним законитостима и да човек у највећој могућој мери зависи од природе и осталих живих бића. Од битног је значаја да се схвати да за свако живо биће, у датом простору, елемент спољашње средине представља и свако друго живо биће.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Attenborough, D. (1980): Живот на земљи, повијест природе, Просвета, Загреб.
2. Darel, J. (1990): Свијет природе, Графички завод Хрватске, Загреб.
3. Grebner, K. E. (1975): Природа позната и непозната, Вук Караџић, Београд.
4. Јанковић, М. (1995): Развој еколошке мисли у Србији, Екоцентар, Београд.
5. Каназир, Д. (1977): Човек и природа (из “Човек и животна средина у СР Србији”, материјали са научног скупа у САНУ, Глас, Београд, стр. 14-20.
6. Грдинић, Б. и др. (1999): Основи природних наука II, Нови Сад: Змај.

**dr Cekuš Geza**  
Učiteljski fakultet,  
Sombor

**Pregledni članak**  
UDK: 613.83/.84  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 89-106  
Primljeno: 17. 11. 1999.

## **CIGARETTA-, ALKOHOL- ÉS DROGFOGYASZTÁS EGY SZABADKAI MINTÁBAN**

\*

**Összefoglaló:** Az élvezeti szerek, közöttük a cigaretta-, alkohol- és drogfogyasztás megakadályozása vagy csökkentése állami érdek. Ennek egészségügyi és szociális vetületei is vannak. Az utóbbi időben mind időszerűbbé válik a probléma behatóbb elemzése és a lehetséges megoldások kutatása. Munkánk célja az volt, hogy felmérjük, vajon milyen mértékben van jelen ezen élvezeti szerek fogyasztása az általános iskolások között. Az anketlapokat a szabadkai I. L. Ribar Á.I. tanulói közt osztottuk ki. Összesen 475 megkérdezettől kaptunk kiértékelhető választ. Ezekből kitűnik, hogy a fiúk több, mint 80-, a lányok 77%-a már dohányzott. A megkérdezettek közel a fele már alkoholt is fogyasztott. A környezetnek nagy szerepe van abban, hogy ittak-e már vagy sem. A menő ital a bor és a sör. Az ivók kétharmada a szüleiivel iszik. Sok tanulónak nincs elképzelése, hogyan lehetne az alkoholisták és dohányosok számát lecsökkenteni. Az alkoholelleses küzdelemben a tanár a legkevésbé példakép. Kábítószerélvezőt nem jegyeztünk fel. Három negyedikes vallotta, hogy szipózott.

**Kulcsszavak:** élvezeti szerek, függőségi betegség, dohány, alkohol, kábítószer.

\*

**Summary:** Prevention or reduction of cigarettes, alcohol and drug consuming is of a general social interest including health and social aspects. The aim of the study was to find out in which extent consuming of the substances was spread among elementary school pupils. The pool has been taken in elementary school Ivo Lola Ribar in Subotica. 475 pupils (4th - 8th grades) gave feedback information. The results showed that 80% of boys and 77% of girls had already tried smoking. Every second pupil had tried alcohol. The impact of the milieu has shown to be an important factor - most of them live close to alcoholics. Two thirds drink with their parents. Most popular drinks are wine and beer. Pupils don't have adequate solutions for the problems of alcoholism and smoking. In that struggle a teacher is not an ideal anymore. Although 3 pupils from 4<sup>th</sup> grade have tried glue inhalation they are not considered to be addicts.

**Key words:** controlled substances, illness of addiction, smoking, alcohol, drugs.

\*

**Резюме:** Препятствование или уменьшение употребления средств наслаждения, между ними и табака, алкоголя и наркотических средств всеобщий общественный интерес. Это имеет здравоохранительные и социальные аспекты. В последнее время все более актуальный анализ этой проблемы как и отыскивание (частичных) результатов. Цель нашей работы была, оценить в которой мере присутствующее употребление этих средств между учениками начальной школы. Анкетные листки разделили между учениками начальной школы "И. Л. Рибар" в Суботице. Возвратные информации получили от 475 учеников (4-8 классов). Из этого видно что около 80% мальчиков и 77% девушек уже курило. Каждый второй ученик уже попробовал алкоголь. Влияние среды важный фактор потому что большинство их живёт в такой среде где имеет алкогольков. Двух третьих их пьют с родителями. Самые популярные напитки вино и пиво. У учеников нет адекватных решений как бы было можно уменьшить число алкогольков и курильщиков. В этой борьбе учитель больше не является идеалом. Хотя три ученика IV класса наслаждались ароматом клея, всё таки они не наркомани.

**Ключевые слова:** средства наслаждения, болезни зависимости, табак, алкоголь и наркотические средства.

\*

**Rezime:** Sprečavanje ili smanjenje konzumiranja sredstava uživanja, među njima i duvana, alkohola i droge je opštedruštveni interes. To ima i zdravstvene i socijalne aspekte. U poslednje vreme sve je aktuelnija analiza ovog problema kao i pronalaženje (delimičnih) rezultata. Cilj našeg rada je bio, da procenimo u kakvoj meri je prisutno konzumiranje ovih sredstava među osnovnoškolcima. Anketne listiće smo podelili među učenicima O.Š. I. L. Ribar u Subotici. Povratne informacije smo dobili od 475 učenika (4-8. razreda). Iz ovog se vidi da oko 80% dečaka i 77% devojaka je već pušio. Svaki drugi učenik je već probao i alkohol. Uticaj sredine je važan faktor jer većina njih živi u takvoj sredini gde ima alkoholičara. Dve trećine njih pije sa roditeljima. Najpopularnija pića su vino i pivo. Učenici nemaju adekvatna zamišljanja kako bi se mogao smanjiti broj alkoholičara i pušača. U toj borbi nastavnik više nije ideal. Mada tri učenika IV razreda je “uživao” u mirisu lepila ipak oni nisu narkomani.

**Ključne reči:** sredstva uživanja, bolesti zavisnosti, duvan, alkohol i droga.

*“Az egészségvédelem nemcsak orvosi, de pedagógiai feladat is: ha többet nevelünk, kevesebbet kell gyógyítanunk”.*

*Fodor József*

### BEVEZETŐ

Az élvezeti szerek közös tulajdonsága az, hogy kíváncsiságból nyúl hozzájuk az ember, hozzászokik, abbaahagyáskor megvonásos tünetek jelentkeznek és a szervezet egyre nagyobb adagokat igényel. A leggyakoribb ilyen szerek a *dohány*, az *alkohol* és a *kábítószer*. A kábítószer esetében azonban számolni kell azzal is, hogy eleinte az árustól olcsón (ingyen) meg lehet kapni az adagot, később azonban igen drága árat, a kereskedő tetszése szerint kell fizetni. Idővel nagyon nehéz megszabadulni tőlük, az illető szinte ezektől *függ*; ezért nevezik őket *függőségi betegségeknek*. Amint a későbbiekben látni fogjuk, már kisiskolás korban is jelen van ez a probléma (Kovács, Kungl, 1996). Ez indokolta felmérésünk elkészítését.

Az ember kétszer születik. Az első a szorosán vett születés, a második tizenéves korban történik, amikor a gyermeknek a családtól kell leválnia. A serdülők a világ megismerésének minőségileg új szakaszába kerülnek: megokosodnak, kinyílik

előttük a világ, lehetőségeiket korlátlanak hiszik és elindulnak a felnőtté válás útján. Személyiségfejlődésük jellegzetes vonása az *önállóság* (szülőktől való leválás), az *önértékelés erős vágya* (ők is “valakik” – ezt szeretnék bizonyítani) és a *kiegyensúlyozatlanság* (szélsőséges reakciók, fokozott érzékenység és érzelmi bizonytalanság) (Czeizel, 1996).

A tizenéves maga és társai előtt bizonyítani szeretné különlegességét, vagányságát, felnőttiségét. Az iskolai teljesítményt, a sportot nem érzi erre megfelelőnek, ezért gyakorta az önértékelés és csoportmegbecsülés torz, önálló lehetőségeivel él. Ehhez társul a fokozott kíváncsisága is.

### **Cigaretttázás**

Az önértékét bizonyítani akaró tizenéves nem találva jobb bizonyítási lehetőséget, rágyújt egy cigarettára az iskola WC-jében. Bátorságát a többiek irigylik, szeretnék követni, kivagyiságukat bizonyítani. Hiszen társuk a “Jani”, a bátor (titokban cigizik), jól áll neki, felnőtt. Köhögnek, tüsszögnek, megfájdul fejük, hányingerük van, de hőiesen átélik ezt a megpróbáltatást és követik társukat. Fokozatosan hozzászokik fiatal szervezetük a cigarettához, utána pedig már nincs megállás. De tényleg büszkeségre ad okot a cigaretttázás?

A tizenévesek számára a cigaretta csak *mankó*: ezzel bizonyítják egyéniségüket, bátorságukat, felnőtté-válásukat. Gyenge, éretlen jellemükben lakozik a *birka-termeszet*, a vakon, meggondolatlanul, következetlenül követés is. A szülők és az iskola feladata lenne, hogy *megakadályozza* azt, hogy mankót fogjanak. Maradjanak talpon anélkül is! Neveljük őket bátorra, hogy még a többséggel szemben is az értelmes, egészséges életet vállalják! Ennek a jellemformálásnak az első lépcsőfoka az, hogy ne kezdjenek el cigaretttázni.

A dohányzás egészségromboló közellenség. A dohányzó légzőrendszerébe kerülő anyagok hatására a légutak hámjának csillószőrei megbénulnak. Működőképtelenné válnak, nem tudják megszabadítani kisöpörni a belélegzett szennyeződések (port). Ezért, csakhamar idült hörghurut alakul ki. Gyakran krákogással, köhögéssel, köpködéssel jár. Hosszabb idő után a dohányzók egyharmadában tüdőrák keletkezik, ez általában halálos. A dohány alkotórészei a tüdőben felszívódnak a vérbe, így jutnak el a szervezet többi részébe is. Ezért gyakoribbak a rákos megbetegedések más szervekben (emlő, here) is. A nikotin hatására termelődő katekolamin állandósuló érösszehúzódot is okoz, ezért a dohányzók körében sokkal gyakoribb a szívinfarktus és az alsó végtagok érszűkülete. A nikotin fokozza a vérlemezkék tapadóképességét is, ez vérrögképződéshez vezet (embólia, trombózis), emeli a vér koleszterinszintjét is (ez a szívinfarktus közvetlen kockázati tényezője).

A dohány kihatással van az ember nemzőképességére is: a nikotin okozta vérkeringési zavar a herében kedvezőtlenül hat az ondósejt-képződésre. Emellett a nikotin bénítja az ondósejtek farkát, ez meddőséghez vezethet. A cigarettázás rontja a nemi potenciát is.

A dohányzó lányok gyermekük fejlődését gátolják. A terhesség alatti dohányzás hatására a méhen (és a magzaton) átfolyó vérmenyiség jelentősen csökken, a vér oxigéntartalma pedig alacsonyabbá válik. A magzat oxigénhiányba – fuldokolva harcol életéért. Sajnos, elég gyakran sikertelen ez a próbálkozás, a magzatkori halandóság a dohányzó nőknél duplája, mint a nemdohányzóknál. Ha túl is éli a magzatkort, rendszerint idő előtt születik meg. A koraszülött pedig eleve hátránnyal kezdi életét... Gyakoriak a vétaghiányok, kisebb testtömeggel és kisebb testhosszal jönnek a világra. A külső hatásokra sokkal érzékenyebb. Többen halnak meg csecsemőkorban, több lesz értelmi fogyatékos és vak, mint a nemdohányzók esetében. A felnövő gyermekek közül több lesz allergiás, asztmás, de a rákban megbetegedett is. A fájdalmas hascsikarás is sokkal gyakoribb a cigarettázó nők gyermekeiben. Az elmondottak azt bizonyítják, hogy a terhesség ideje alatt a legsúlyosabb veszélyt a dohány jelenti. Ne feledjük azt, hogy a passzív dohányosok is mérgezik magzatukat (Czeizel, 1996)!

Az enyhe nikotinmérgezés jelei a hányinger, hányás, fejfájás, szédülés, erős nyáltermelés, reszketés, sápadtság. Súlyosabb esetben a szív működés felgyorsul, szabálytalanná válik, verejtékeznek az illető, hasmenése van, esetleg elájul. A nagyon súlyos esetben görcsök lépnek fel, ájulás és a légzőszervek paralizise áll be. Egyébként már 0.05 g (50 mg) mennyiségű nikotin is halálos adag lehet egy nemdohányzó számára. Egy cigaretta 10 mg nikotint tartalmaz. A nikotin legnagyobb része elég. A megmaradónak 1/3-át veszi fel a szervezet, 2/3-át pedig kilélegzi. A nyirkos, vastag, tömör cigaretta veszélyesebb. Minél mélyebbre szívja, annál ártalmasabb. A pipázás és szivarozás ezért kevésbé ártalmas (Cekić, 1978).

Ha felhagynának a dohányzással, a szívinfarktusok 25%-kal, a rák 33%-kal, a légzőszervi megbetegedések és az érszűkületek 90%-kal csökkennének. Egy angliai vizsgálat szerint a tizenéves korban cigarettára rászokók 25 évvel élnek rövidebb ideig, mint a nemcigarettezők. Minél korábban kezdi valaki, annál többet szív, annál nagyobb a valószínűsége, hogy valamely betegséget megkapja.

Sajnos, a cigaretta is kábítószer: hozzá szokik az ember, abbahagyáskor megvonásos tünetek jelentkeznek és a szervezet egyre nagyobb adagokat igényel. Ez a nikotinmennyiség meghaladhatja a halálos adagot is (kb. 20 szál cigaretta elszívása a nemdohányzó halálát okozza).

### **Alkoholfogyasztás**

Egy társaságban egy részeg fiatal szinte minden bizonnyal menő lesz. Ahelyett, hogy a többiek sajnálnák, inkább irigylik, igazi férfias, felnőtt cselekedetnek tartják (Reiner, 1996). A kisgyermekes szülők is büszkék arra, hogy gyermekük “már” megkóstolta az alkoholt, egy-egy összejövetelel ő is koccint, sörözik, esetleg “víz helyett sört kér”. Később pedig, mikor már szokássá válik, iszik a szülők tudta nélkül is. Ahelyett, hogy elítélnék, még támogatják is az ivást. Pedig egy felöntés kb. egymillió agysejtet öl meg. Az tévhit, hogy az alkoholtól a kisgyermek nem fog fájni, szép piros lesz a bőre. Az alkoholos italt, mint altatót sem fogadhatjuk el. Sajnos, az alkoholfogyasztás, a dohányzáshoz hasonlóan, nem nemi jelleg, mindkét nem fogyasztja. A női egyenrangúság téves értelmezése és bizonyítása.

Az ittas ember éppen emberi mivoltát, *értelmét* veszti el. Szökik a valóságtól és a problémáktól. A májzsugorodás, elmebetegség, elhülyülés (idegrendszeri ártalmak) a tartós alkoholfogyasztás következménye. De a közlekedési balesetek jelentős részében, a bűnözésben, a tehetség elkallódásában is szerepe van. Az alkoholfogyasztás következménye a társadalmi normák megsértése, kötekedés, a fegyelem lazulása, a munka mennyiségének és minőségének hanyatlása, a társadalmi presztizs és helyzet megingása ( elvesztése), a családi kapcsolatok tönkretétele, gazdasági tönkremenés, elvonásos tünetek (remegés, rosszullet) is.

A szeszesital fogyasztás oldja a gátlásokat, így a szexuálisakat is. A gátlástalanság gerjeszti a nemi vágyat. De az alkohol mérgező hatása miatt a nemi öröm csökken vagy elmarad. Az alkohol mérgezi az ivarmirigyeket, gyakori a meddőség, de (prosztata) gyulladást is okozhat (Czeizel, 1996, Bodrogi 1980)

Az igazsághoz tartozik, hogy az ittas ember fizikai teherbírása nagyobb, de szervezete jobban ki is merül.

A nők alkoholfogyasztása sokkal kegyetlenebb. Az ivás kezdetétől számítva sokkal hamarabb jelentkeznek az egészségkárosodások, mint pl. a májbetegség, vérszegénység, a fekély és az idegbetegség. Ezt tetézi még a magzati alkohol-ártalom. Ennek legszembetűnőbb jele a születendő gyermek értelmi fogyatékosága lesz. Sok édesanya azzal dicsekszik, hogy annak ellenére, hogy áldott állapotban is dohányzott, az üveget sem vetette meg, és lám, milyen a gyermeke! Ez igaz. De arra nem gondol, hogy ezek a káros hatások nélkül még értelmesebb, okosabb, nagyobb, fejlettebb lenne! Ami ettől is fontosabb: értelmi téren majd sokkal többre vinné felnőtt korában!

Az alkoholisták zöme férfi (85-90%). Ők 18-24 éves korukban válnak azzá, a nők később (30-50 évesen). Az egyedülállóak, a fizikai munkások, az építészetben, közlekedésben dolgozó férfiak és a kereskedelemben dolgozó nők, tisztviselők és pincérnők közül kerül ki leggyakrabban alkoholista (Czeizel, 1996, Mészáros, Simon, 1989).

A hajlam igen, az alkoholizmus nem örökletes tulajdonság. A kísérleti állatok 99%-a ha szomjas, a vizet választja, nem pedig az alkoholos italt.

Az alkoholelles harc ösztársadalmi érdek és feladat: az állami gondozott gyermekek kb. a fele alkoholista szülöktől származik, a válások felét az iszákosság idézi elő, az öngyilkosok fele szintén alkoholista.

### **Narkotikumok**

A cigaretta- és alkoholfogyasztást követi a kábítószer. Az öngyilkosság után ez az önpusztítás legsúlyosabb formája. A kábítószerfogyasztás sem ismer határokat.

Keleten már 5000 éve ismert szerek. Mint szociális probléma 1945-ben jelentkezett Amerikában. Hazánkban 1965-ben regisztrálták az első kábítószereseket.

Mik a kábítószeresek? Olyan gyógyszerek vagy vegyszerek, amelyek a szervezetben, a központi idegrendszerre hatva, sajátos, a részegséghez hasonló pszichikai állapotot hoznak létre, ideiglenesen megváltoztatva az egyén személyiségét. A kábítószer hatása idején "kiszállnak" a valóságból. Idővel ahhoz, hogy ebbe a bódult állapotba kerüljön, mind nagyobb mennyiségű szerre van szüksége, meg is szokja szervezete, ezért, az egyén kábítószer-függővé válik. Ha nem jutnak hozzá, megvonási tünetek jelentkeznek, amelyeket csak orvos tud kezelni. Amennyiben ez elmarad, az idegrendszer fokozatosan tönkremegy és bekövetkezik a halál. A kábítószerfogyasztók mindent feláldoznak azért, hogy droghoz jussanak, ezért a társadalomban egyre lejjebb csúsznak. Nemritkán az iskolák környékén is új fogyasztókat toborozva kínálják portékájukat (kábítószerrel átitatott bélyegeket osztogatnak). Eltávolodnak a családtól, rendszertelenné válnak, agresszívek lesznek, elhanyagolják magukat, rengeteg pénzt költenek drogvásárlásra, tettelegességre is készek, személyi tisztálkodásukat elhanyagolják, álmatlanok.

A narkotikus szereket többféleképpen is csoportosítják (Gion, 1984).

*Fájdalomcsillapító kábítószeresek.* Ilyenek az ópium-származékok: morfin, heroin, kodein. A szembogár beszűkülését, hűvös bőrt, légzésromlást, lassú pulzust, elmosódott beszédet, székrekedést, gyors kifáradást, és fásultságot eredményeznek.

*Hallucinációkat okozó szerek.* Ide az LSD, hasis, marihuana tartozik. Fogyasztóik gyakran izzadnak, hányingerük van, hányanak, szédülnek, izmuk megbénulhat, súlyosabb esetben eszméletüket veszthetik. Az idegrendszert ért károsodás következménye az ingerlékenység, a személyiség szétesése, tájékozódási zavarok és az agresszív viselkedés.

*Agyizgató szerek.* Legismertebb képviselőjük a kokain és az amfetamin-származékok. Hatásukra a pupilla kitágul, a beteg remeg, pulzusa és légzése felgyorsul, vérnyomása emelkedik, étvágytalanná válik, alvászavarral küzd, fáradt,



fél, ezért öngyilkossági kísérletet tesz. Nagyobb adagok után légzésbénulás vagy szívhalál léphet fel.

*Ragasztók és festékkoldatok.* Ezeket szipózásra használják. Néhány percre tartó szendergő állapot után bekövetkezik a hallucinogén bódulat, ami néhány órán át tart. Hányinger, hányás, fogyás, fejfájás, szédülés, álmatlanság a velejárója. A szipózó fáradt, gyakran eszméletét is elvesztheti szipózás közben. A teljes testi leromlást az ideggyulladások, a máj, vese és a vérképző szervek megbetegedése idézi elő. A szerves oldószerek kémiai kapcsolatba lépnek az idegsejtekkel, károsítják azokat. Ezért a tartós szipózás eredménye a néhány hónap alatti csaknem teljes elbutulás. A használat miatt (nejlonzacskót húz az illető a fejére, abban szipózik) a fulladásveszély is fennáll.

Mivel magyarázható a kábítószeres terjedése? A fiatalok éretlensége, a félreértett bizonyításvágyuk, elégedetlenségük, csalódottságuk, kiúttalanságuk, nem tudják felvállalni a mindennapi élet nehézségeit, ezért a képzelte világba menekülnek (Egyházi et al, 1996). Ezek valós nehézségek minden fiatal életében, de nem engedhetjük meg, hogy egészségüket és tehetségüket áldozzák fel, mert nem a drog jelenti a megoldást.

### **VIZSGÁLATUNK CÉLJA**

Az élvezeti szerekkel összefüggő egészségkárosodások csökkentésének egyik módja ezeknek a szereknek a fogyasztás-visszaszorítása, a másik pedig a még nem fogyasztók védelme. Ez utóbbról (többé-kevésbé betartott) előírások vannak érvényben. Hogyan szoríthatók vissza a függőségi betegségek? A két kínálkozó lehetőség a leszoktatás és a megelőzés. Ez utóbbi minden bizonnyal előnyösebb: "fájdalommentes", biztos az egyén védelme, nem kerül pénzbe, nem hagy nyomokat, stb.

Célunk az volt, hogy kérdőíves módszer segítségével betekintést kapjunk a 11-15 éves gyermekek dohányzási- alkohol- és kábítószer-fogyasztási szokásaiba. Azt szerettük volna megállapítani, hogy tanulóink vajon hol tartanak? Miben, mekkora segítségre van szükségük? Mik a legnagyobb gondok?

### **ANYAG ÉS MÓDSZER**

Felmérésünket a szabadkai Ivo Lola Ribar Általános Iskola 4-8. osztályában végeztük 1999. februárjában. Minden tanulót felölelt (1. táblázat). Egy adatlapot állítottunk össze, amelyen 38 kérdés szerepelt. Törekedtünk, hogy úgy fogalmazzuk meg a kérdéseket, hogy érthetők, egyszerűek legyenek. A kérdőívet az osztályfőnöki

órán illetve otthon, szülői segédlettel töltötték ki. Az adatszolgáltatás pontossága érdekében az adatvétele névtelen volt.

### EREDMÉNYEK

A megkérdezettek valamivel több, mint 20%-a már dohányzott. Érdeemes megjegyezni, hogy a lányok körében ez az arány valamivel nagyobb (1. diagram). Az első cigarettát legtöbbször barátjától kapta. A legkevesebbet édesanyja kínálta meg. Az első cigaretta gyakran rokon- vagy ismerős lelkén szárad.

A következő szempont az volt, hogy hogyan jutnak cigarettához. Sokan zsebpénzükből veszik meg, egyesek csak "úgy veszik", vannak, akik lopják, olyan is akadt, aki szüleitől kapja, de legtöbbször más személytől (barát) szerzi be.

A "rendszeresen" dohányzók 5%-a hetente cigizik. Az erre a kérdésre adott válaszok erősen megkérdőjelezhetők, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy (a fiúk közt) sokkal gyakoribb a nagydohányos. A lányok már őszintébbek voltak: 11%-uk néha cigizik, 5%-uk naponta 1-2 darabot szív el, 3-5-öt 2%-uk, 6-10-et pedig egy százaléuk.

A kérdőív adatai alapján, ha megkínálnák őket, a dohányzók egyharmada fogadná el a cigarettát, de 60 %-uk gondolkodna. Ez azt jelenti, hogy még nevelhetők, tehát nem biztos, hogy a későbbiekben dohányossá válnak.

A szülők egyharmada tudja, hogy csemetéje dohányos. Amint várható is volt, a legtöbb gyermek szülői engedély nélkül dohányzik. A dohányosok körében kevésbé tiltják a szülők a cigarettázást. (84%, illetve 97%).

A továbbiakban a gyermekek alkoholfogyasztására voltunk kíváncsiak. A 2. táblázat tartalmazza az arra vonatkozó adatokat, hogy a megkérdezettek hány százaléka próbált már meg alkoholos italt. Sajnos, a tanulók fele már ezt az élvezeti szert is kipróbálta. Igaz, a legtöbbször csak egyszer.

Az alkoholfogyasztásra nagy hatása van a környezetnek. A fiúk 41-, a lányok 25%-a azért iszik, mert környezete is iszik. Erre mind a pedagógusnak, mind a szülőknek fel kell figyelni! A másik elgondolkodtató adat az, hogy a legtöbbször baráti társaságban, bulikon iszik, ahol vagy egyáltalán, vagy csak kismértékű felnőtt-felügyelet van.

A menő ital a bor és a sör. A bornak vidékünkön hagyománya van, természetesen ez nem indok. Elemben a tömény szeszesital-fogyasztás is magas. A kérdőívet kitöltöttek közt nincs nagyívó. A havonta és a gyakrabban ivók mindössze 4%-a iszik több, mint 1-2 pohárral naponta. Aggodalomra ad okot az a tény, hogy az ivók kétharmada szüleiivel szokott inni. Ezt még az ünnepi eszem-ivás sem indokolja. Az ivók 9%-a már volt részeg!

Érdeemes elgondolkodni a következő kérdésre adott válaszokon is! Hogyan lehetne az alkoholisták és dohányosok számát lecsökkenteni? Elgondolkodtató az adat, miszerint 21 százalékuknak nincs elképzelése, hogyan lehetne lecsökkenteni az alkoholisták és dohányzók számát (3. táblázat). Sokan irreális megoldást ajánlottak. Sajnos, a felvilágosító munka és a nevelés nem elég hatásos. Arra következtettünk, hogy se megfelelő szintű felvilágosító-, de nevelő munka sem folyik sem az iskolában, sem a családban. Ez mellé társul még az a körülmény, hogy a megkérdezettek 23%-nak a szűkebb környezetében is van alkoholist. Arra a kérdésre, hogy ki a példaképed az alkoholelleses küzdelemben, nem várt válaszokat adtak. A szülő és a tanár tekintélye is csorbát szenvedett. A szülői példamutatás gyakran elmarad (2. diagram). Habár sokan megkóstolták már az alkoholos italt, kevesen fogadnák azt el (3. diagram).

Elítélik-e a részegembert? Erre a kérdésre érdekes és változatos válaszokat adtak: 54%-uk minden részegyet elítél, de 22%-uk (!) senkit sem ítél el, se nőt, se férfit, se fiataalt. Ellenben, van, aki fél a részegtől (a fiatalabbak), akik részegember láttán átmennek az utca másik felére, van, aki segítségére sietne, van, aki segítséget kérne, de olyan is akad, aki kigúnyolná, sőt egy tanuló meg is rugdosná.

A kábítószer-fogyasztás nem jellemző erre a mintára. Mindössze három (tíz- és tizenegy éves válaszolta, hogy szipózik, de ez aligha tekinthető valódi kábítószer-élvezetnek. Elemben azzal a ténnyel se szülők, se pedagógusok nem lehetnek elégedettek, hogy a gyermekek zöme (52%-a) a TV-ből szerzett legtöbb információt a kábítószer káros hatásáról (4. diagram). Amint elvárható is volt, legtöbbjük visszautasítaná, ha megkínálnák őket (4. táblázat) Ezen a téren is van mit tenni az iskolának és a családnak is!

Befejezésül érdemes megjegyezni, hogy a problematikusok tanulók városiak, teljes családban élnek, jó tanulók, a tanuló-szülő és tanuló-tanár kapcsolat jó (5. táblázat).

### **LEHETSÉGES MEGOLDÁSOK**

Mik a teendők? A nemdohányzók védelme („Rágyújthatok?). A másik fontos teendő: az utánpótlás megakadályozása. Az elkezdést kellene megakadályozni. Okos és jó szóval. Értsék meg a cigarettázás veszélyeit, azt, hogy a vagányság nem a jövőjük tönkretételében, hanem egészségük megőrzésében van (Czeizel, 1996). Érv lehet az is, hogy ma már annyi teenager cigarettázik, hogy az semmi különlegességet nem jelent. Az igazi vagányság az értelmes, egészséges élet vállalása a kihívások, megszólások, kiközösítések ellenére is! A norvégok, magas kulturális színvonaluknak

köszönhetően, elsősorban az értelmiségiek - és rajtuk keresztül a társadalom minden rétege - megértette a cigarettázás veszélyességét. Náluk haladó hagyomány az *egészség és egészséges életmód* tisztelete! Társaságban tiszteletlenség rágyújtani (mintha odavizelne), azt a személyt kiközösítenék, máskor nem hívnák meg).

A jövő feladata: felelősségteljesebb közgondolkodás, tudatformáló felvilágosító tevékenység, példamutatás, a szülők és a pedagógusok példamutatása, média szerepe, érvényt kell szerezni a bevezetett dohányzási tilalomnak, a dohányzókkal szembeni közömbös társadalmi magatartás megváltoztatása.

Lehetséges megoldások még a következők: a családi problémák elsimítása, a gazdasági bizonytalanság megszüntetése, átgondolt és tartalmas *oktató-nevelő munka*, a fiatalok tömeges aktivizálása (sport, kultúrkörök, művészet), ellenpropaganda, a probléma időben történő feltárása, a rehabilitáció szervezett formája (Antonijević, 1997, Marković, 1996).

Családi körben és osztályfőnöki órán ajánlatos lenne elbeszélgetni a következő gondokról (Czeizel, 1996):

- Hogyan veszélyezteti az ember szervezetét a cigaretta?
- Hogyan veszélyezteti leendő gyermekét a cigarettázó?
- Miért különösen veszélyes a terhesség alatti dohányzás?
- Hogyan károsítja a szervezetet az alkohol?
- Miért fenyegeti az alkohol a születendő gyermeket?
- Mit nevezünk kábítószernek?
- Hogyan alakul ki a függőségi állapot?
- Miért van terjedőben a cigaretta- alkohol- és drogfogyasztás a fiatalok körében?
- Milyen társadalmi vetülete van ezen élvezeti szerek fogyasztásának?

### FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Antonijević, Ž. (1997): *Telesni razvoj i zdravstveno vaspitanje*, Stručna zajednica obrazovnih organizacija Srbije i Viša škola za obrazovanje vaspitača Beograd.
2. Bodrogi S. (1980): *Ki miért iszik?* Alkoholizmus Elleni Országos Bizottság Titkársága, Budapest.
3. Cekić, J. (1978): *Pušenje i zdravlje*, Medicinska knjiga, Beograd-Zagreb.
4. Czeizel E. (1996): *Felkészülés a családi életre* Corvina, Budapest.

5. Egyházi V., Takács J., Égi M., Prevcics E., Jáger E. (1996): Veszprémi középiskolások drogfogyasztási szokásai. *Egészségnevelés*, Budapest, 37. 226-232.
6. Gion G. (1984): Egészségünk alapjai II.
7. Kovács G., Kungl Gy. (1996): Dohányzási szokások serdülő korosztályban. *Egészségnevelés*, Budapest, 37.118-119.
8. Marković, M. (1996): *Telesni razvoj i zdravstveno vaspitanje*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Šabac.
9. Mészáros J., Simon T. (1989): *Egészségnevelés*, Tankönyvkiadó, Budapest.
10. Reiner V. (1996): Felmérés középiskolások alkoholfogyasztási szokásairól. *Egészségnevelés*, Budapest, 37. 224-225.

## **KONZUMIRANJE DUVANA, ALKOHOLA I DROGE U JEDNOM SUBOTIČKOM UZORKU**

U pubertetu, kada se ličnost formira, kada dete više nije dete, ali još nije ni odrastao, nalazi se u jako teškoj situaciji. Mada je nestabilna ličnost, želi se dokazati, istaći. Obično to je osnovni motiv da isproba jedno od pomenutih sredstava. I ako roditelj, nastavnik ne pruži ruku za pomoć, ono će se izgubiti, postaće rob duvana, alkohola, eventualno droge. Šta se može učiniti? Prvo, treba zaštititi one, koji još nisu zavisni. Drugo, sprečiti “obrazovanje” podmlatka, koji će nastaviti pušenje ili konzumiranje alkohola. Treba preduzeti preventivne mere. Deca treba da shvate, da je najveća vrednost zdravlje, a sa ovim sredstvima ona ugrožavaju i vlastito i tuđe zdravlje. Na kraju krajeva, danas više nije velika stvar, da neko puši... Onda zašto treba probati?

Zadaci porodice i škole su uspešno vaspitanje dece i omladine. Roditelji i nastavnici treba da daju primer ponašanja. U globalu, društvo ne bi smelo biti krajnje indiferentno kakvo je današnje.

Borba protiv bolesti zavisnosti bi bila mnogo uspešnija u slučaju, da škola i roditelji nude takve aktivnosti koje bi popunile slobodno vreme učenika.

Baš pomenuti razlozi su nas motivisali da pomoću anketnih listića dobijemo uvid u konzumiranje sredstava uživanja među osnovnoškolcima.

Tokom februara 1999. godine izvršili smo anketiranje svakog prisutnog učenika od 4. do 8. razreda O.Š. I.L. Ribar u Subotici, njih ukupno 475. Anketni listići su sadržali 38 pitanja, koja su se odnosila na opšte podatke, na pušenje, na konzumiranje alkohola, i na narkomaniju. Važniji podaci su tabelarno prikazani. Oko 20% uzorka je već probao duvan, učestalost je kod devojaka nešto veća. Prvu cigaru su dobili od drugova, ali su česti “dobronamernici” rođaci i poznanici.. Neki kupuju, drugi kradu, a većina dobija od nekog. Na pitanje, koliko često pušiš, samo 5% njih je dalo odgovor da par puta nedeljno. Među dečacima ima već i hroničnih pušača. 30% ispitanika bi uzeo duvan da ga ponude, međutim čak 60% njih bi razmišljao, da li da uzme, a svega 10% bi odbio! U svakom trećem slučaju znaju roditelji, da njihovo dete puši. Obično krišom puše.

Manji procenat je “uživao” u alkoholu. Svaki drugi učenik je već bar jednom pio alkoholno piće; 41% dečaka i 25% devojaka zato pije, jer to vidi u svojoj neposrednoj okolini. Najprikladnija mesta i vreme su žurke, gde ne postoji skoro nikakav nadzor odraslih. Zabrinjavajuće je, što oko 70% njih pije sa roditeljima! Od onih, koji su već pili, 9% njih je već bio pijan. Na postavljeno pitanje, kako bi se mogao smanjiti broj alkoholičara i pušača učenici nemaju adekvatan predlog zbog neefikasnog (porodičnog i školskog) vaspitanja. Samo svaki drugi učenik osuđuje

pijanicu, a 20% njih uopšte ne osuđuje. Treba napomenuti, da ispitanici ne vide pravog ideala ni u roditeljima, ni u nastavnicima što se tiče borbe protiv alkoholizma.

Narkomane nismo registrovali, mada 3 učenika (4. razreda) su dali odgovor, da uživaju u mirisu lepila. Smatramo, da to uživanje nije narkomanija. Međutim, zabrinjavajući je podatak, da samo 12% učenika dolazi do informacije o opasnosti od droge u školi, odnosno samo 17% u porodici.

Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti, da su problematični učenici gradska deca, koja žive sa oba roditelja, dobro uče, i gde je odnos učenik-nastavnik i dete-roditelj dobar.

1. táblázat. A megkérdezettek kor-összetétele (4-8. osztály, minden tanuló)

<i>kor (év)</i>	<i>fiúk</i>	<i>lányok</i>	<i>össz:</i>
9		1	1
10	34	10	44
11	40	46	86
12	57	52	109
13	51	71	122
14	31	52	83
15	17	12	29
16	1		1
össz:	231	244	475

2. táblázat. Ittál-e már szeszes italt? (a válaszokat %-ban fejeztük ki)

válaszok	fiú	lány	össz
nem	48	39	52
egyszer, keveset	28	18	27
egyszer, sokat	4	1	3
évente	14	9	13
havonta	4	2	3
hetente	1.3	0.3	1
hetente többször	-	-	-
naponta	-	-	-

3. táblázat. Hogyan lehetne az alkoholisták és dohányosok számát lecsökkenteni?

lehetetlen	12%
magasabb eladási árral	5
kisebb termeléssel	28
megakadályozni forgalmazását	14
betiltani reklámozását	8
hatásosabb gyógyítás	3
felvilágosító munkával	2
neveléssel	7
nincs ötlete	21



4. táblázat. Ha valaki kábítószerrel kínálna, mit tennél?

örömmel elfogadnám	0,4%
nem tudom, mit tennék	2
valószínű, elfogadnám	0,6
elgondolkodnék	1
nem fogadnám el	92
egyéb	4

5. táblázat. A legalább havonta ivók összetétele

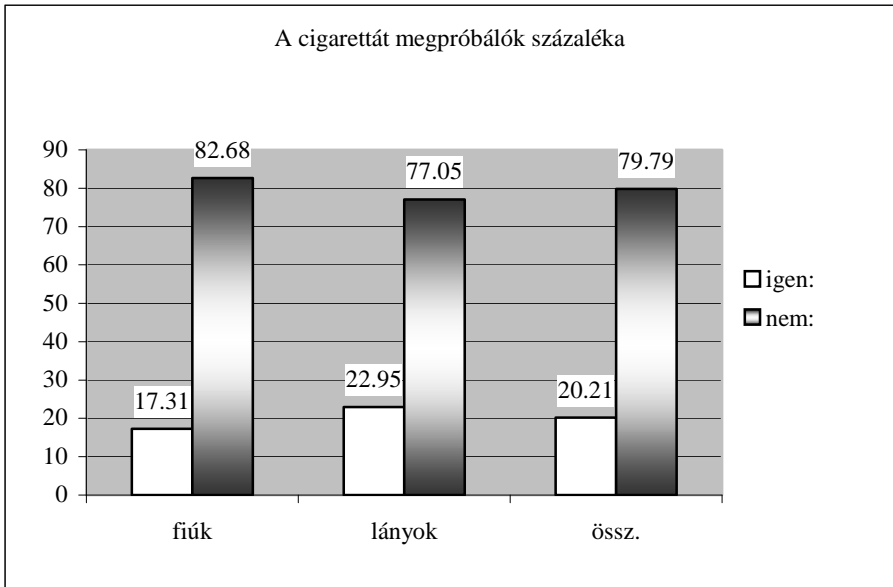
H.I. – a legalább havonta ivók összetétele

H.C. – a legalább hetente cigizők összetétele

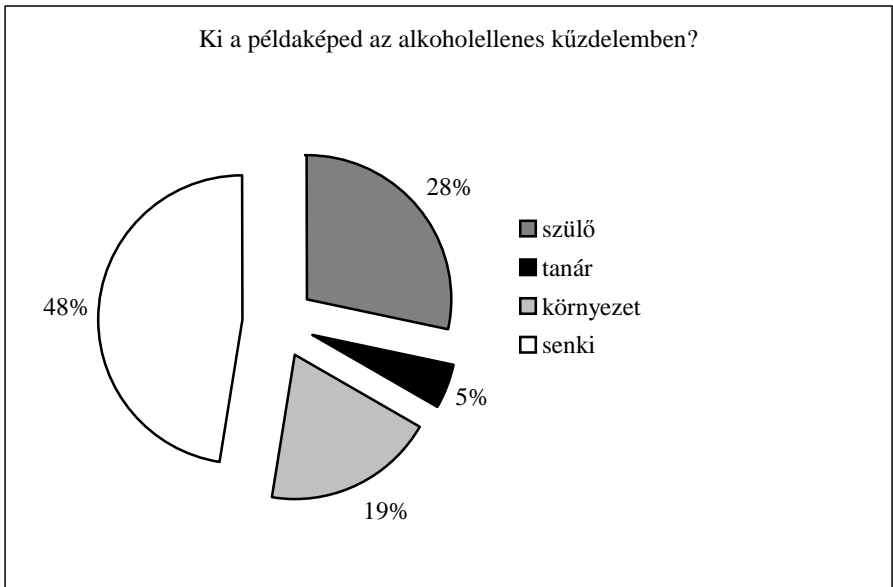
H.I,H.C. – A legalább havonta ivó- és hetente 1-5 cigarettát elszívók helyzete

	össz (%) H.I.	össz (%) H.C.	össz (%) H.I,H.C.
városi	53	68	55
peremvárosi	47	32	45
szüleinél él	81	88	89
egyik szülővel él	10	8	-
mostohával	9	4	11
kitűnő tanuló	50	24	33
jeles	19	24	22
jórendű	22	30	33
elégséges/ismétlő	9	24	11
nincs barátja	-	-	-
egy barátja van	1	16	-
legalább két barátja van	99	84	100
tanárai és szülei megértők	52	44	22
részben megértők	46	52	67
nem megértők	2	4	11
városi, kitűnő, több barátja van, tanárai megértők	93	16	100
peremvárosi, nem a szüleivel él, gyöngé tanuló	7	4	
nincs barátja, szüleire és barátaira nem támaszkodhat	-	-	

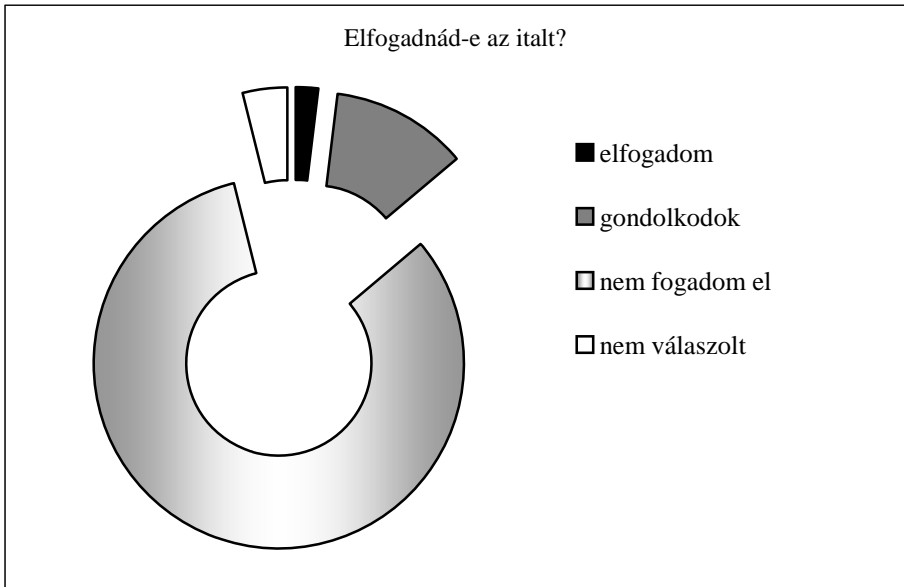
1. diagram



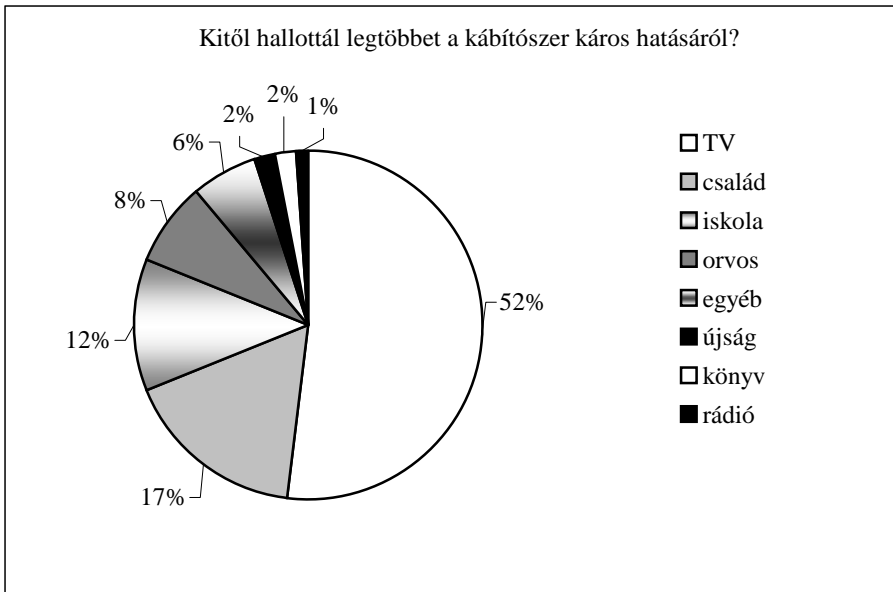
2. diagram



3. diagram



4. diagram



проф. др Милан Ждерић

ПМФ Нови Сад

проф. др Слободанка Стојановић

Дејана Лазих, дипл. биолог

Пољопривредни факултет

Нови Сад

Прегледни чланак

UDK: 504.06.000.37

BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 107-119

Примљено: 17. 11. 1999.

## УЛОГА ШКОЛЕ И РОДИТЕЉА У ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ УЧЕНИКА ЗА ЗАШТИТУ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

\*

**Резиме:** Образложење еколошких појмова и проблема заштите животне средине. У раду се указује на одређивање појмова екологија и заштита животне средине, значај међусобне повезаности човека и природе, биоиндикаторе заштите животне средине и њихов допринос очувању здравља деце, односно ученика. Специфични облици едукације. Улога и значај младих истраживача природе. Познавање еколошке проблематике и заштите животне средине ученика VII разреда основне школе. Анализа анкете родитеља ученика о познавању заштите животне средине.

**Кључне речи:** биоиндикатори, еколошко образовање и васпитање, заштита и унапређивање животне средине, еколошка свест, ментално здравље.

\*

**Summary:** Explanation of ecological terms and the problems of human environment protection. The authors have pointed out definitions of the terms ecology

and human environment protection, significance of interrelationship between men and nature, bio-indicators of human environment protection and their contribution to preservation of children's that is students' health. Specific forms of education. The role and significance of young investigators of nature. Knowledge on ecological problems and human environment protection of 7th grade elementary school students. The analyses of a poll conducted on students' parents – how much they know on human environment protection.

**Key words:** bio-indicators, ecological education, protection and improvement of human environment, ecological consciousness, mental health.

\*

**Резюме:** Обоснование экологических понятий и проблем защиты окружающей среды. В работе указывается на установление понятий экология и защита окружающей среды, значение взаимных связей человека и природы, биоиндикаторы защиты окружающей среды и их вклад в сохранении здоровья ребят, т.е. учеников. Специфические формы эдукации. Роль и значение юных исследователей природы. Познание экологической проблематики и защиты окружающей среды учеников VII класса начальной школы. Анализ анкеты родителей учеников о знании защиты окружающей среды.

**Ключевые слова:** биоиндикаторы, экологическое образование и воспитание, защита и развитие окружающей среды, экологическое сознание, умственное здоровье.

\*

*“Љубав према животињу је можда  
све што имамо да сујеросијавимо  
својој пројасић.”*

*Џонајан Шел*

## **1. ОДРЕЂИВАЊЕ ПОЈМОВА ЕКОЛОГИЈА И ЗАШТИТА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ (Терминолошко-појмовно усаглашавање)**

Савремени погледи на питање теоријског одређивања и садржине појмова екологија и заштита животне средине још нису довољно усаглашени. У литератури наилазимо на многобројне покушаје формулисања тачног назива садржине и појмова.

Апсолутно је у праву М. М. Јанковић, фитоеколог, који каже: “Забрињава појава и све веће истицање тзв. еколошког шарлатанства, надрилекарства и дилетантизма. Све је веће уплитање у послове екологије и у решавање заштите животне средине људи који нису схватили, ни приближно, у чему је суштина проблема, људи еколошки необразованих те различитих институција који скрећу акције на погрешан пут, без правог и жељеног ефекта” (М. М. Јанковић, 102-161).

Данас се под **екологијом** подразумева “наука која проучава решења која су жива бића пронашла и реализовала, на различите начине, у вези са проблемима које је спољашња средина поставила живим бићима и које су она морала решити, кроз своју еволуцију, да би у тим конкретним условима могла опстати, такође и читаве заједнице као целине налазе одговарајућа решења за постојеће проблеме живота у одређеним срединама” (М. М. Јанковић, 102-161).

Под **животном средином** се подразумева “сложени комплекс еколошких фактора у одређеном животном простору, под чијим се утицајем налази одговарајуће живо биће, односно животна заједница” (И. Савић, 24).

### 2. ЗНАЧАЈ МЕЂУСОБНЕ ПОВЕЗАНОСТИ ЧОВЕКА И ПРИРОДЕ

Више од два месеца читали смо у новинама и гледали на телевизији да је наступила хуманитарна и “еколошка катастрофа” услед бестијалног бомбардовања НАТО алијансе наше земље. Пред човечанство се све више постављају проблеми: како заштитити животну средину и очувати здравље људи и њихових потомака?

Свакодневно чујемо гласове умних људи: “Образуйте се, људи”, “Будућност земље је у опасности”, “Омогућимо да планета Земља буде сва у цвећу”. Ако бисмо са више песимизма мислили о будућности, онда бисмо се могли запитати и да ли ће уопште бити будућих генерација којима би били испоручени наши цехови. То значи да сви треба да сазнајемо и уживамо у достигнућима како из прошлости, тако и данашњице. Нама се свима намеће задатак: одужимо се другима, а задужимо своју младу генерацију. Морамо бити оптимисти.

Наша држава заузима 45. место у свету по дужини живота људи, а 36. место на нивоу дечје смртности, као и једно од водећих места по загађености атмосфере, воде, садржине штетних хемијских материја у земљи итд. Све то и те како утиче штетно на здравље људи, животиња и биљака. Сматра се да у нашој отаџбини 21% насеља живи у еколошком сиромаштву, а око 40% у еколошки коректним условима.

Сматрамо да је за досадашњи развој наше државе плаћена и сувише висока цена. Мало је регија или делатности које су се реално понашале у коришћењу простора и природних богатстава.

– Како спасити наше реке, биљни и животињски свет од изумирања?

– Која су потребна знања из екологије, заштите, обнове и унапређивања животне средине?

Покушајмо дати одговоре на ова питања.

Стара цивилизација је себи представљала Земљу као божанство, материнство, плодност, људе и децу које она храни. То време је давно прошло. Однос човека према планети Земљи се изменио. Према томе, сви се морамо оспособавати за еколошки начин мишљења, тј. да биосферу и њене екосистеме посматрамо као сложене биолошке макросистеме у којима владају одређени, строги закони. Треба схватити да је све недељива целина, која се не сме нарушавати, односно мењати без сагледавања последица које ће бити присутне, а могу изазвати и катастрофу.

У данашњем времену очигледан је снажан утицај човека на целокупну природу, а на тај начин мења и планету Земљу.

За човечанство фауна и флора представљају једини извор хране и других потреба. Код једног броја људи још увек постоји стална спремност на агресију. Да ли се може објаснити лакомисленост и недовољна пажња са којом се, на сопствену штету, односе према фауни и флори и природи уопште? Да ли се у њима још увек скрива “савремени прачовек” који је у стању да пролази поред природних лепота, не поклањајући им ни дужну пажњу и не уважавајући је, или је, шта више, са нескривеном агресивношћу уништава? Успешна заштита се у суштини састоји у избегавању наношења штете јер већ нанете ретко када могу бити накнадно уклоњене. Према томе, потребно је дефинисати шта је **еколошка свест**. То је сазнање о стању и променама у природи, односима друштва према њој, као и схватања о могућим путевима и начинима решавања еколошких проблема, како би се сачувао “оквир живота” човека. То значи да је потребно схватити тесну међусобну повезаност човека и природе. “Етика усмерена на ближу и даљу околину једина је смерница која још може да се користи тамо где је разум заказао. Свест о човековој средини је истовремено и свест о односу према будућим генерацијама” (Хелмут, 1977).

Када су се наши преци бавили ловом и риболовом, при томе су сакупљали ловину, али нису нарушавали биоценозу у којој су се налазили. Деградација биоценозе наступила је када се човек почео бавити земљорадњом. Разликујемо шест фаза у развоју земљорадње: заоштрене мотке, мотике, дрвени плуг, гвоз-

дени плуг са сточном вучом, гвоздени плуг са машинском вучом, хемијска и биолошка фаза. Тек од треће фазе почиње јачи утицај човека на природу у негативном смислу. Преци су почели крчити шуме. На појединим деловима шуме непажњом човека долазило је до пожара (то нам се и данас догађа). Дошло је до уништавања биогених елемената и сл. После исцрпљености земљишта, људи су прелазили на нове делове шуме, крчили их и стварали ново плодно земљиште. Малобројност у то време насељених места као и велике површине шума дозвољавале су успешно вођење релативно удобног живота у току дужег временског периода.

Пред све нас се постављају два врло озбиљна проблема:

– Како човек утиче на биоценозу?

– Како биоценоза коју је деградирала човек утиче на њега и његову активност?

### **Утицај човека на биоценозу**

**Први задатак** се састоји у сагледавању утицаја човека на биоценозу. Потребно је установити које се све промене дешавају у биоценози, какав је утицај пољопривредних радова и неадекватна исхрана стоке (неадекватна примена хербицида и испуштање сточних излучевина и других отпадака у реку). Према томе, потребно је добро сагледати улогу мониторинга (праћење стања животне средине преко живих организама).

**Други задатак** се састоји у прогнози могућности деградације биоценозе од житеља планете Земље. Ово представља врло сложен задатак, тим пре што многим људима недостају конкретна еколошка знања, умења и навике о функционисању нормалног и деградираног екосистема и предела њихове постојаности.

Деградација животне средине која се појављује под утицајем људске делатности може обухватити разноврсне сегменте. Нпр., може бити потпуна, или само делимична, деградација појединих типова екосистема, затим изумирање појединих популација, пораст броја мутација, накупљање токсичних супстанци итд. Неусклађеност између животне средине и човекових активности изазивају већ очљиву еколошку кризу која је неповратно универзална и глобална. Према томе, угрожен је опстанак људске цивилизације, а са њом и биосфере.

По нашем мишљењу кључ опстанка се састоји у перманентном еколошком образовању и васпитању од предшколских установа до универзитета, као и радних људи у предузећима и установама. Мора се настојати на развијању љубави према природи, указивањем на њену величину, лепоту, заштиту, обнову и унапређивање.



Плаву планету Земљу многи упоређују са великим космичким бродом, који кружи у свемиру. Сматра се да је данашње човечанство само један део тог космичког брода. Сви треба да будемо свесни да се у нашем космичком броду – Земљи не сме налазити хаварисан улаз.

Из тих разлога може се поставити више питања:

– Када ће наши градови и села постати чисти, оплемењени зеленилом, лепи и привлачни?

– На које начине се може одредити степен загађености животне средине у околини градова и села?

– Које еколошке истине сви људи планете Земље треба да сазнају и прихвате?

– Ко треба да одговара за нарушавање здравља људи и наше деце због избацивања индустријског отпада?

Све ове деградације, на крају, утичу изузетно негативно на здравље човека и његовог поколења. Потребно је извршити правовремену едукацију житеља планете Земље. У том случају ће се живот испољити у свом најлепшем смислу. Биће мање места за мржњу и нетолеранцију, а више за радост и срећу.

### **Утицај деградираних биоценоза на човека**

Еколошка деградација биоценозе на човека може се поделити на три врсте деловања: медицинско, привредно и социјално.

**Медицинско деловање** директно утиче на здравље човека и његово поколење. Постоји велика количина разноврсних супстанци које доспевају у животну средину “захваљујући” човеку, које су у већој мери токсичне: соли тешких метала, пестициди, разноврсна органска једињења (тровање ракијом која је садржала метанол итд.).

Посебно треба истаћи неискреност неког човека (*homo schisofrenicus*) који је у ситуацији да деградира екосистеме канцерогеним материјама загађивачима (загађивање делује у малим количинама и тешко се открива).

Деградација еколошког система може довести до масовног развића организма које се налазе у екосистему, а садрже токсичне супстанце нпр., алга *Microcystis aeruginosa* и сл.

Постоји велика сличност алги које се развијају у еутрофним (обогаченим фосфорним и другим биогеним супстанцама) које могу штетно деловати на здравље људи.

Низак квалитет пијаће воде у неким крајевима, коју загађује контаминирана атмосфера, доводи до слабљења човековог организма. Пример су алиментарне

интоксикације итд. Познато је да свакодневно на планети Земљи умире више од 38.000 деце. У већини случајева то се може објаснити неисхрањеношћу, недовољном образованошћу родитеља, харањем различитих болести, неблаговременом лекарском интервенцијом, недостатком неадекватних лекова као и нарушеном животном средином.

Када би се ове констатације реализовале у позитивном смислу, могло би се спасти око 2/3 или 14 милиона деце која умиру на планети Земљи сваке године. Ако би се на време вакцинисала сва деца, могло би се спасти 3 милиона дечијих живота. (Извор података: Биологија в школе, 1990, бр. 1, стр. 61, Москва.) Тако, на пример, људи (деца) са повишеном алергијском реакцијом могу умрети од убода само једне пчеле. Француски научници су пронашли вакцину која спасава алергичне особе.

Да би се добио 1 грам такве вакцине, потребно је узети отровну течност (која се налази у абдоминалном делу жлезде од 25.000 пчела). Поступак добијања вакцине је тежак и скуп. Али, спасен живот човека-детета нема цену, зар не? (Извор података: Биологија в школе, 1990, бр. 3, стр. 59, Москва.)

### **Еколошка деградација чији је узрок привредна делатност човека**

Нестручно заливање земљишних парцела може довести до засољавања које ће онемогућити засејаним културама да се нормално развијају и дају одговарајући принос.

### **Еколошка деградација изазвана социјалним процесима**

У целом свету еколошке кризне ситуације јављају се као моћни фактор извора социјалне напетости. За нормалан живот човечанства потребна је, пре свега, нада за будућност.

Каква је будућност човечанства када се врло често врше нуклеарне пробе и изводе различити експерименти без обзира на њихово штетно деловање? Човек је у стању да изазове промене у електромагнетном пољу, те вештачки изазива и усмерава електрична пражњења која и те како неповољно утичу на човека и његово здравље. Познато је да се у биометеорологији могу применити разни реагенси који снажно делују на нервни систем живих бића. Неконтролисаним деловањем човек је у стању данас да вештачким путем утиче на геомагнетске и гравиметријске феномене земље и магнетска космичка зрачења ради њиховог контролисаног коришћења за циљеве стратегије.

Претпоставља се да ће се евентуално у будућим ратовима користити геофизичке појаве у природи. На то посебно указују предузете акције великих

сила, које се видно испољавају у њиховој стратегији. Разумни човече! Схвати већ једном да сте Ти и животна средина у којој живиш два нераздвојна битна фактора целокупног човечанства планете Земље. Јер, “освит живота на планети Земљи зарудео је искром у води. Овде су своју еволуцију”, по речима **Акимушкина**, “која траје преко 3 милијарде година почели наши новорођени гени. А сада homo sapiens који их у себи носи наћи ће у води и њеном биљном и животињском свету, као Антеј у мајци Земљи, свеже снаге за нова дела и нову еволуцију” (Акимушкин, 1995).

Из тих разлога буди homo sapiens, а не homo schisofrenicus или homo rapanoticus. Јер зло (деградација) и добро (заштита), свирепост и милосрђе, силовитост и мудрост и те како утичу на планету Земљу. Спасимо је.

### **3. БИОИНДИКАТОРИ ЗАШТИТЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ И ЊИХОВ ДОПРИНОС ОЧУВАЊУ ЗДРАВЉА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ**

Значајан предуслов за добро планирање у области заштите животне средине и очувања здравља (превасходно деце) је и располагање квалитетнијим подацима стања животне средине до којих се може доћи између осталог, и упознавањем биоиндикатора. Према томе, био-индикатори представљају средство за изражавање променљиве вредности како из прошлости, тако и садашњости.

Ради илустрације наводимо неколико примера васкуларних макрофита и терестричних биоиндикатора животне средине. **Речни мресњак** (*Potamogeton fluitans*) индикатор је чисте воде; **увијуша** (*Vallisneria spiralis* L.) индикатор је слабо аерисаних услова; **жути локвањ** (*Nuphar luteum* L.) индикатор је светлости; **бели локвањ** (*Nymphaea alba* L.) индикатор је светлости, подноси малу заслањеност воде; **орашак** (*trapa natans* L. agg.) индикатор је органског загађења вода.

Према томе, квалитет воде канала Бездан-Врбас који смо истраживали карактерише повољан кисеонички режим, средња минерализованост, благо изражена алкалност, релативно ниска садржина органских материја. Ово указује да квалитет воде канала у дужем периоду у току године има према већини параметара карактеристике II класе (изузев дела канала код Врбаса, Стојановић и сар. 1994). Постоје и **терестрични биоиндикатори** (у срединама у којима је појачано дејство штетних материја у ваздуху лишајева нема, а пчеле масовно страдају).

Рад на праћењу развоја биоиндикатора је перманентан задатак који се постепено обавља, упоредо са развојем знања, а у складу са условима животне средине.

### 4. СПЕЦИФИЧНИ ОБЛИЦИ ЕДУКАЦИЈЕ

Проблеми нарушавања природе постају значајни и са интензивирањем пољопривредне производње, посебно применом хемије (минерална ђубрива и пестициди). Нарушавање биолошких циклуса, уска специјализација пољопривреде и неодговарајуће агротехничке мере доводе и до нарушавања квалитета хране. Све је то основа за широк покрет очувања природе, здравља човека, посебно деце, и у целини за већи квалитет живљења. У оквиру тога пољопривреда има сложен задатак: произвести довољно квалитетне хране уз очување животне средине. Квалитет и здравствена исправност хране од посебног су значаја у исхрани деце јер су основа правилног физичког и менталног здравља. Међутим, пољопривредна производња има и додатни значај за развој деце јер треба да оствари и хармоничан однос у природи и пружи повољне еколошке услове.

### 5. УЛОГА И ЗНАЧАЈ МЛАДИХ ИСТРАЖИВАЧА ПРИРОДЕ

Наша наставна пракса потврдила је да истраживачки рад ученика у оквиру слободних активности младих истраживача природе служи као значајна основа радног васпитања, развија високе моралне квалитете и истраживачке навике и утврђује општа политехничка знања итд. Сматрамо да би програм рада младих истраживача природе требало да садржи две битне програмске целине: **ширу општију садржину** (намењену свим ученицима како члановима младих истраживача, тако и онима који нису чланови, али желе да дођу до сазнања из природе и стекну навике), и **специјалне програме** за неку грану биологије, физике, хемије и сл. Ради илустрације навешћемо неколико примера који су искључиво везани за заштиту и уређење природе (програмски задаци): национални паркови у СР Југославији, регионални паркови природе, резервати природе, заштићене пећине, хидролошки споменици природе, заштићене биљке у СР Србији (251) и животињске врсте (427). (Извор података: “Зелени путокази”, 1995, Врачар, Београд, стр. 83-88.)

Према томе, еколошко образовање и васпитање обухвата систем знања о међусобном утицају природе и друштва (еколошка знања), вредности еколошке оријентације, еколошку етику и формирање умења и навика за изучавање природе и њену заштиту и унапређивање. То значи да се може сачувати и здравље људи планете Земље.

**6. ПОЗНАВАЊЕ ЕКОЛОШКЕ ПРОБЛЕМАТИКЕ И ЗАШТИТЕ  
ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ УЧЕНИКА VII РАЗРЕДА  
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ЊИХОВИХ РОДИТЕЉА**

Тежиште образовно-васпитног рада у познавању еколошке проблематике и заштите животне средине ученика и њихових родитеља треба да буде у успостављању његовог система вредности и формирању пожељног еколошког понашања које се непрестано мења. У том смислу извршили смо тестирање знања, умења и навика ученика из екологије и заштите животне средине у VII разреду и анкетирали њихове родитеље.

Експериментална група (Е-46)			Контролна група (К-42)		
Број могућих бодова	Бр. остварених бодова	% остварења	Број могућих бодова	Бр. остварених бодова	% остварења
4600	3029	65,80	4200	2065	49,00

*Табела 1. Узорак ученика и школар за Е и К групу*

На питања која су се односила на проблематику заштите животне средине одговори су били у Е групи на релативно високом нивоу (65,80%) и ниском нивоу у К групи (49,00%).

Анализирајући добијене резултате, закључили смо да ученике (нарочито К групе) треба још више оспособљавати да овладају и практичним знањима и умењима која ће им користити у разним активностима на заштити животне средине како би послове обављали квалитетно и рационално.

**7. АНАЛИЗА АНКЕТЕ РОДИТЕЉА УЧЕНИКА О ПОЗНАВАЊУ  
ЗАШТИТЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ**

Анкетом је било обухваћено 173 родитеља ученика VIII разреда основне школе (Београд, Футог, Нови Сад), различитог доба и образовања.

Резултати анализе одговора:

1. Наведите вашу стручну квалификацију

А – неквалификован или полуквалификован (9,45%).

Б – квалификован или средња стручна спрема (54,33%).

В – виша или висока стручна спрема (29,92%).

Г – без одговора (6,30%).

2. Да ли имате јасне представе и појмове о значају заштите животне средине? (да или не) Ако сте одговорили са да, како ваше знање преносите на дете (ученика)?

А – разговором (55,29%).

Б – личним примером (39,02%).

В – немам времена за разговор (5,69%).

3. Наведите бар три вама познате књиге које садрже еколошку проблематику, заштиту животне средине и које се односе на очување здравља: једна (8,66%), две (9,45%), три (25,20%), без одговора (56,69%).

4. Наведите бар пет биљних врста које су заштићене: једна (33,86%), две (19,69%), три (8,66%), четири (1,57%), пет (2,36%), без одговора (33,86%).

5. Наведите бар пет животињских врста које су заштићене: једна (37,01%), две (12,60%), три (2,36%), четири (0,79%), пет (0,79%), без одговора (46,45%).

Аутори закључују да су знања, умења, навике, судови, закључци и ставови родитеља из области заштите, обнове и унапредивања животне средине углавном декларативног карактера и да се недовољно потврђују у пракси. То значи да нису ни свесни (са часним изузецима) како деградација животне средине и те како негативно утиче на здравље њихове деце.

Из ово следи порука: родитељи, едукујмо се за заштиту животне средине и заштитимо здравље својих поколења. (Извор података: Ждерић, М. и сар. (1997): Могући правци развоја образовања и васпитања за заштиту, обнову и унапређивање животне средине. Институт за биологију и Управа за заштиту и унапређивање животне средине града Новог Сада, стр. 122-130.)

### 8. ЗАКЉУЧЦИ

Чињеница је да се човечанство нашло данас пред неким судбинским питањима своје даље егзистенције, пре свега у вези са угрожавањем, нарушавањем и уништавањем своје животне средине, па и биосфере у целини. Оно што је уништено треба да се обнови, и оно што је деградирано да се побољша и унапреди.

Да би се овај циљ реализовао, потребно је извршити еколошку трансформацију од типично природно научне дисциплине у дисциплину која треба да

превазиђе раскорак између природних и друштвених наука. На овај начин ће се људи оспособљавати за самостално истраживање и научно предвиђање у свету који доживљава перманентно мењање.

“Превенција еколошког, менталног и других загађења треба да започне у породици, васпитним утицајима на личност родитеља тако да се они оспособе да од своје деце формирају ментално еколошки зреле и стабилне личности. То значи да је потребно сачинити програм ‘школа за родитеље’ јер је породица веома зависна од социјалног, професионалног, образовног и економског стања. Шира друштвена заједница треба да подиже њену васпитну еколошку функцију свим средствима којима располаже” (Радовановић, 45).

Научни радници требало би да приђу изради пројекта за праћење реализације еколошких садржина на свим нивоима школовања, чије би основне компоненте истраживања биле:

- формирање знања о међусобној повезаности природе и друштва (јединство човека са природом);
- формирање вредности еколошке оријентације, која би обухватала делатности везане са добрим планирањем као и коришћењем технике и технологије и поштовањем правила за заштиту, обнову и унапређивање животне средине;
- изучити концепцију еколошког инжењеринга и мониторинг система, који треба да представљају ослонац, фундамент просторног планирања, изградњу објеката у природи и сл.

Аутори верују да сви мислимо исто: да се може ићи напред само под условом да се отклањају узроци деградације животне средине, а не лече последице. “Желимо свет без ратова, мирисно цвеће, ваздух који милује плућа, реке и мора, мелем за уморне очи. Да, нека се свест човечанства пробуди, нека се уразуме сви неразумни људи” (М. Миковић).

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Акушкин, А. (1995): *Занимљива биологија*, Београд: Нолит.
2. Група аутора (1995): *Зелени џуџокази*, Београд: Предшколска установа “Врачар”.

3. Данон, Ј., Јовановић, М. (1988): *Биљни и животињски свет у школи, кући, околини*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Српско биолошко друштво.
4. Ждерић, М. (1983): *Школа и животиња средина*, Нови Сад: Мисао.
5. Ждерић, М. et al. (1996): *Методика природе и груписања*, Нови Сад: “Тодор”.
6. Ждерић, М., Стојановић, С., Матановић, В., Гавриловић, Д., Брун, Г. (1997): *Могући правци развоја образовања и васпитања за заштити, обнову и унапређивање животног средине*, Нови Сад: Институт за биологију и Управа за заштиту и унапређивање животне средине града Новог Сада.
7. Јанковић, М. (1988): Неки основни проблеми наставе биологије и животне средине, *Екологија*, Вол. 23, Н° 1, стр. 33, Београд.
8. Јанковић, М. (1995): *Развој еколошке мисли у Србији*, Београд: Еко-центар, 102-161.
9. Крунић, М. (1995): Индикатори стања животне средине, *Зборник радова I, Екоконференција*, Нови Сад.
10. Марковић, Ж. Д. (1991): *Социјална екологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Пети конгрес еколога Југославије (1996): *Пленарни реферати и уводна саопштења*, Београд.
12. Радовановић, М. (1995): *Методика заштите животног средине – извори, облици и могућности превенције*, Нови Сад: Зборник радова I, Екоконференција 95.
13. Савић, И. (1995): *Глобални еколошки систем и човек*, Зборник радова I, Екоконференција, Нови Сад.
14. Стојановић, С., Буторац, Б., Вучковић, М., Станковић, Ж., Ждерић, М., Килибарда, П., Радак, Љ. (1994): *Биљни свет канала Врбас-Бездан*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Институт за биологију.
15. Тодоровић, М., Брун, Г. (1996): *Улога образовања и односа са јавношћу у очувању природе*, Међународна конференција “Шумски екосистеми националних паркова”, Тара.





др Стојан Бербер  
Учитељски факултет  
Сомбор

Прегледни чланак  
UDK: 929:82 Crnjanski M.  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 121-129  
Примљено: 29. 10. 1999.

## ПОСЛЕДЊЕ ГОДИНЕ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ

\*

**Резиме:** Милош Црњански, велики српски писац, аутор песама “Стражилово”, “Суматра” и романа “Сеобе”, “Друга књига Сеобе” и “Роман о Лондону”, који је за себе говорио да је сам себи предак, имао је специфичан однос према болести и смрти, што се манифестовало током читавог живота, а посебно у последњим годинама живљења, када је, као и његов отац, сам одлучио о начину свог краја.

Познавање тих детаља из пишчевог живота може допринети бољем познавању и самог писца и његовог дела, као и јунака његових дела, који су почесто, сами одређивали своју судбину.

**Кључне речи:** Милош Црњански, здравље, болест, смрт.

\*

**Summary:** Milos Crnjanski, a great Serbian writer, the author of the poems Strazilovo, *Sumatra* and the novels *Movements*, *Second Book of Movements* and the *Novel on London*, speaking: “I’m my own ancestor”, had a specific attitude toward illness and death manifested through his whole life, and specially in his last years when – as well as his father – decided himself how the end would look like.

These details can contribute better knowing of the writer himself as well as of his work and characters who had very often decided on their own destiny.

**Key words:** Milos Crnjanski, health, illness, death.

\*

**Резюме:** Милош Црњански, велики српски писац, аутор песен “Стражилово”, “Суматра” и романа “Переселения”, “Вторая книга Переселения” и “Роман о Лондоне”, који про себја говорио да сам себје предок, имао специфичко одношење к болести и смрти, што пројављало се у току његовог живота а посебно у последњим годинама његовог живота, када како и његов отац, сам решио о форми својег окончања.

Знање ових детаља из живота писатеља могуће је способствовати бољем познању и самог писатеља и његових дела, како и хероја његових дела, који често, сами одређивали своју судбину.

**Кључеве речи:** Милош Црњански, здравље, болест, смрт.

\*

\*

Током читавог живота Црњански је размишљао о старости и *смрти*, поготово кад је ушао у године немоћи.

Једном каже свом пријатељу Драгану Аћимовићу у Лондону да је свестан да долази старост и да треба да се повуче у себје самог, јер нема још много путовања.<sup>1</sup>

А потом Николи Дреновцу 1964. године вели, још пун наде, да је у нашој литератури општа појава да писац рано згасне, али да се то њему неће десити.<sup>6</sup>

Слично казује и Анђелку Вулетићу 1965, објашњавајући да је мозак центар литерарних функција и да је најмање подложен физиолошким променама, које су иначе неизбежне. Отуда, вели, постоји каткад велики интензитет литерарног рада и код остарелих књижевника.<sup>6</sup>

Драшку Ређеу казује 1972. мисао коју је и касније понављао: да је одрицање од живота врло тешко, али да су срећнији они људи што су гинули, некад, од метака или мача, од ових које вуку у болнице, у паркове, које лече, који седе по Ташмајдану.<sup>6</sup>

Па окрећући то на релативност, ублажујући свој став, наставља са згодом о својим погрешно схваћеним изјавама:

“У Врњачкој Бањи одржан је конгрес лекара који се баве науком о старости. Помажу старцима. На моје запрепашћење, чуо сам, такође од лекара, устао је један доктор, па је казао: *‘Мислим да је ипак погрешно то што ми покушавамо да сјасавимо старце дуго, дуго година. Ето, каже, ја сам за то што је казао један наш књижевник, каже, пре неки дан, Милош Црњански, да треба ошћити док још човек може достојно ошћити с овој свећом’*.

Ја јесам то казао, али нисам озбиљно казао. Хтео сам, после, да телефонирам том лекару, па да му кажем: *‘Ма шта ми вама сметамо?’*”<sup>6</sup>

\*

У свим текстовима Милоша Црњанског провлачи се мисао и сета о пролазности, о крхкости боравка на земљи, о смрти која нас, све, на крају пута чека. О томе је говорио и у својим бројним интервјуима.

Непосредније је о смрти и смислу живота записао у *Хиџерборејцима*:

“Не треба се бојати смрти и не треба је сматрати као нешто бедно и човека недостојно. Ја сам видео поларну ласту, мужјака и женку. Не могу да замислим да постоје у неком бесмислу, иако не верујем да су творевине неког Бога оца, који има дугу браду”.<sup>7</sup>

А у *Књизи о Микеланђелу* вели о смрти:

“Страх о смрти хвата, на лепак, загробног живота, сваког човека, као што се на лепак хватају птице селице”.<sup>8</sup>

У истој књизи, повезујући старост и смрт, бележи:

“Није старост та Кирка што људе претвара у свиње, него тај страх од смрти. Кад се смрт приближи, људи се више ничега не стиде, ничем не надају, него су жељни forella”.<sup>8</sup>

Јовану Пејчићу је 1973. у разговору казао:

“Питање о смислу живота, и о смрти, пре или касније, чека сваког човека. Наравно, и та жеља за утехом, својом, у животу. Али Ви, што је разумљиво, сасвим друкчије видите у доба младости, која је лудило, и која је један весело живот, и безбрижан. А кад сте у осамдесетој, онда неминовно мислите о смрти. Живот при крају је, живот размишљања”.<sup>6</sup>

Односно:

“Умрети је најтеже за масу, за свет. Цео свет је уплашен, јер је тешко гледати смрти у очи. Утеха је ако имате да се сетите нечега лепог, из свог живота, и да знате да смрт чека и вас, али да је се не бојите. Јер то је јасно да живот пролази, али пролази као што пролази пролеће, као што пролазе птице. Сасвим лепо”.<sup>6</sup>

Страх од смрти, каже другом приликом, Владети Јеротићу, нема јер:

“Немам чему да се надам, стигао сам до краја. Ничега се не бојим, још је страх остао само од моје жене. Видећете, ако дочекате, невероватно је шта се доживљава у 84-тој години, то се не може ни замислити, нити рећи, мора се доћи до тих година и онда знати”.<sup>2</sup>

Сведочи истом аутору да је у старости у души песимиста, мада се свету приказује као оптимиста, јер кад човек дочека толике године, остаје му само да буде у души песимист, јер је у тами и пред тамом.<sup>2</sup>

Другом приликом, као утеху себи и као некакво оправдање, каже:

“Прави песник никада не може умрети пре него што испуни своје ЈА, своју судбину. Ја сам испунио своју судбину, и миран сам пред будућим временима”.<sup>6</sup>

\*

Црњански се смрти заправо читавог живота плашио, али је успео да је интелигенцијом рационализује.

У свакодневном животу није је прихватао ни у облику конкретне сахране.

Кад је био у Риму, није отишао на сахрану мајци која је 1939. године умрла у Панчеву.

Није ишао на сахрану ни ташти Олги, која је умрла у Београду 1924, када је Милош Црњански би на Сушаку, на одмору.

Милош песмом објашњава књижевнику Марку Ристићу, пријатељу, зашто се није са одмора вратио у Београд:

“Мама моје жене је умрла, не сасвим изненада, али ипак врло рано. Ви сте и сами учествовали у друштву г-ђе Црњански и видели да она има шарма и финоће, можете мислити да ми је жао што сад преживљава. Изгубити родитеља је тако страшан душевни шок да човек пада у несвест од њега. Г-ђа Црњански је у Београду и тешко да ће моћи доћи до Сушака.

Ја ћу морати скоро у Београд, мада чекам да прођу први дани *родбинскої* плача, погребња и свих других неизбегних ружноћа. Ви слутите да бих ја био, да сам отишао, само на сметњи и злу”.<sup>5</sup>

У дубокој старости није ишао ни на какву сахрану.

Ни свом пријатељу Иви Андрићу.

Таса Младеновић, песник, пријатељ Милошев, сведочи такође, да Црњански сахране није подносио.

\*

Петар Цацић сматра да се Црњански налету смрти супротстављао *просићорима среће* у свом делу. О томе пише:

“*Просићори среће* ограђени су заштитним омотачем од насиља и деструкције времена, од хода смрти. Лако ћемо уочити како, чим ударци стварности почну да падају по јунацима Црњанског, моћан заштитни кишобран, као челик непробојан, а сав од етеричне супстанце, ствара заштитни омотач над њиховим главама. Видећемо како се пред сенком смрти отварају двери високих вртова Урала, у *Објашњењу Суматре*, нудећи, као што се ваздушни брод нуди сред земаљског пожара, као што ћемо видети како се на смрт болесном Петру Рајићу из *Дневника о Чарнојевићу* нуди прибежиште плавих небеса и модрих вода Суматре, као што ћемо, најзад, видети како се Ипербореу (надимак главног јунака који се зове, иначе као и писац – Црњански) из дела *Ког Хијерборејаца*, у критичним часовима историје, ‘*иза северној вејра*’, открива земља вечног сунца, модрих боја и сталне светлости”.<sup>9</sup>

\*

Црњански није био, како неки његови савременици сведоче, ни потпун теиста ни тврд атеиста. У друштву теиста он је био, веле, атеиста, а у друштву атеиста он је заступао теизам. Хтео је, како пише његов сарадник из Рима Миленко Поповић, да буде увек на оној другој, супротној страни реке од стране на којој је.<sup>4</sup>

Александар Петров казује да се Црњански одрекао Бога у својој поезији и да је пронашао нови апсолут у националном и завичајном:

“Својим првим чином – Видовданским песмама – Црњанскова поезија се одрекла Бога, односно говорила је о његовој смрти. Она је говорила и о његовој смрти на земљи, одричући се његових земаљских атрибута: цркве, државе и власти.

Својим другим, суматраистичким чином, она је открила нов апсолут. Открила га је у празном небу, као стање чисте духовности, као јединство етеричких суштина свих бића, појава и ствари, као остварени тоталитет. (...)

Трећи чин је у знаку трагања за апсолутом у којем би се човек потврђивао и као национално биће; трагање за апсолутом у завичајном. Такав апсолут се приказао у *Сиражилову*, представљајући свеукупност човековог бића.

Али песник је хтео да апсолутизује не *Сиражилово*, које је пре симбол дионизијске чулности и словенске духовности него завичајни симбол. Он жели да апсолутизује Србију. И то је четврти чин. (...)

У петом чину апсолут је најзад откривен у завичајном: *Ламенї наг Беоїрагом*. Завичај се уздиже до апсолута, али апсолут више није небески – већ земаљски. (...)

Нови Црњансков апсолут је оличење завичајног присуства и националног постојања”.<sup>3</sup>

\*

На фотографијама Црњанског из последњих београдских година запажају се седи праменови косе изнад чела, јаке и загасите обрве, док су нос, уши и доња усна јаче истакнути.

По обичају ту је обавезна кравата, а ту су и бела кошуља и бела марамича.

Старост се примећује, очигледно, на оном некада шармантном и младом Милошу.

\*

Што је старост већа, све мање стиже да одговори на многобројне позиве за интервјуе или да се појави на књижевним вечерима.

Почиње да избегава и сусрете са људима.

Танатос је присутан пуном снагом, а Амор га нагло напушта.

Деси се, понекад, да се ипак, окрене на јавном месту за лепом женом и да сабеседнику изговори речи пуне еротике.

То су последњи трзаји мушког самољубља Милошевог. Одејаји, бледи, некадашњег Црњанског.

Почиње телесно и духовно уочљиво да слаби.

Каже Рајку Ђурићу 1973. године:

“Вакцинација против великих богиња – бар ми се чини – шкодила ми је. Нисам више ни при раду, ни при гласу, ни ходу, ни јутарњој гимнастици онај који сам био, пре тога. Ове године, уосталом, пуним 80 година. Треба мислити на смрт. Петрарки је клонула глава, при писању. Такав крај бих волео и ја”.<sup>6</sup>

Губи ведрину и жустрост и говори о делима које треба да напише, али осећа да га енергија напушта. Говори да је присутна меланхолија као никад у животу.

*Казује да би волео да умре као Сокраїи, дајући савеште ипријашељима, као Пеїрарка, ири иїсању, или као Микеланђело, радећи, са длетом у руци. Они су му уїшеха.*

Престаје да се одазива на телефонске позиве новинара и уредника, а не одлази више ни на књижевне сусрете. Наводно, ради на рукопису о *Микеланђелу* и на *Ембахадама*.

По сопственом казивању отсудно је на њега, према животу и смрти, утицало искуство при смрти оца, када је отац Тома сам одабрао своју смрт, мимо савета лекара, не прихватајући операцију.

Каже Стевану Петровићу да су та самоћа једног човека на крају, и та охолост, одсудно утицали на њега.<sup>6</sup>

\*

Владета Јеротић, неуропсихијатар, који је упознао Црњанског пред крај његовог живота, 1977. године, пише да Црњански није трпео психијатре и психологе “из дубине себе, одавно”.

Изгледао је уморан, физички веома слаб. При првом сусрету разговарали су свега неколико минута, јер је Милош прелазео са теме на тему, каткад збркано и неразумљиво.

Уочава се сукоб са женом, коју Милош окривљује да жели да господари. С њом се највише спори о исхрани. Вида тражи да Милош једе брзо и доста, а он хоће мало и лагано. На фотељама уместо шара види главе које се цере, па Вида мисли да је луд, жали се Милош.

Вера је важнија од нације, говори. И сви смо ми мешавина по националној линији. Мада и даље говори да воли Русе.

Јеротић, пише, примећује узнапредовалу артериосклерозу, али и душевну пустош.<sup>2</sup>

\*

Лета 1977. др Михајло Богдановић извео је Милоша на Авалу, на ручак. Попили су мало црног вина. Кад су се вратили пред кућу Црњанског, овај пита: “Јесте ли сигурни да ја овде станујем...?”

Био је то почетак биолошког краја.

Новинар и публициста Мило Глигоријевић затиче га у постељи, смиреног, како седи пред прозора, “као да дочекује светлост”, неспремног за исцрпљујуће разговоре услед слабости организма; говори тихо, а вид, ослабљен, не дозвољава му да прати полемике у југословенским листовима.<sup>6</sup>

Сада се показује као тачан Милошев запис да “стварност и сан биће увек, у животу људском, помешани, а кад човек почиње да стари, стварност слаби, а сан јача”.<sup>7</sup>



Никуд не иде, своје “фудбалске” ноге одржава у снази гимнастишући у соби. Исцепао је и своју слику из младости што је Вида “сувише гледала у ту слику.”

Здравље се, међутим, и даље погоршава. Црњански се губи. Цепа нове рукописе у купатилу и баца их. Онако како је то чинио и Микеланђело, пре смрти, са својим писмима, стиховима и скулптурама.

Уништава, изгледа, роман “Лондонске обућаре”, роман писан енглеским језиком, драму из младих дана “Гундулић” и комедију из новијег времена “Јуха-ха-ха”.\*

\*

Кад на Видин позив у новембру долази доктор Богдановић, Црњански каже да је све готово и да нема ништа више од живота.

Кад човек не може ништа више да ради, вели, не треба ни да живи.

Током исте ноћи песник упада у психички немир. Устаје, хоће некуд да оде. Вида га једва смирује.

Следећег дана доктор долази поново. Песник је немиран, говори тихо, мешајући језике – енглески, српски, немачки. Жели да устане. Преносе га у Болницу “Др Драгиша Мишовић”.

Не зна где је, ни шта се с њим дешава. Одбија храну и пиће. Сам је у соби, а крај њега дежура медицинска сестра.

Радован Поповић, његов најдетаљнији биограф, пише:

“Стално су му затворене очи. Ни са најближима не жели да разговара нити да отвори очи. Приликом прегледа неуролога последњи пут ће отворити очи и прошаптати: *‘Докторе, немојте ме мучити...’*”<sup>5</sup>

Покушавају да га наговоре да узме храну. После неколико кашичица чаја, уста више не отвара. Доктор Богдановић му каже да мора да једе, а Црњански му на то одговара:

“Ја уопште немам намеру да живим...”

То су биле последње речи које је изговорио.

Умро је после два дана, 30. новембра, у 17 часова, у 84. години живота.

Сахрањен је 2. децембра 1977. у Алеји заслужних грађана на Новом гробљу у Београду.

---

\* После Милошеве смрти Вида Црњански је тврдила да су ти рукописи украдени, али неки зналци живота и дела М.Црњанског, као театролог Петар Марјановић, мисле да то није доказано и да је варијанта пишчевог уништавања – вероватна.

\*

Радован Поповић наводи и следеће о Милошевој смрти:

“Ни после обдукције, конзилијум лекара није успео да објасни узрок смрти. Констатовао је да је смрт психосоматске нарави”.<sup>5</sup>

Тачније је, међутим, да је велики песник вероватно умро од шлога који је настао услед мождане артериосклерозе и учесталих пропратних тромбоза крвних судова, како се у позним годинама и старости и иначе често умире.

А о својој смрти, у одсудном моменту, одлучио је сам.

Баш као и његов отац Тома.\*

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Аћимовић, Д. Р. (1979): *Са Црњанским у Лондону 1961*, сепарат, Минхен: “Искра”.
2. Јеротић, Владета (1993): *Неколико сусрећа с Милошем Црњанским*, Књижевност, 5-6, 389-393.
3. Петров, Александар (1971): *Поезија Црњанској и српско јесништво*, Београд: “Вук Караџић”.
4. Поповић, Миленко (1984): *Црњански између два свећа*, Београд: Књижевне новине.
5. Поповић, Радован (1980): *Живој Милоша Црњанској*, Београд: Просвета.
6. Црњански, Милош (1992): *Исиунио сам своју судбину*, приредио Зоран Аврамовић, Београд: БИГЗ, СКЦ, Народна књига.
7. Црњански, Милош (1966): *Код Хийерборејаца*, Београд: Просвета, Нови Сад: Матица српска, Загреб: Младост, Сарајево: Светлост, 1966, I/II књига.
8. Црњански, Милош (1981): *Књија о Микеланђелу*, Београд: Нолит.
9. Џацић, Петар (1976): *Просјори среће у делу Милоша Црњанској*, Београд: Нолит.

---

\* Вида Црњански умрла је после годину дана. Била је претходно, десетак година раније, оперисана од рака дојке и све је наводно било у реду, а онда је након Милошеве смрти дошло до расејања рака по организму. Неки стручњаци (В. Адамовић) мисле да је услед депресије уследио слом имунолошког система (отпорности).



др Драгољуб Гајић  
Учитељски факултет  
Сомбор

Прегледни чланак  
UDK: 886.1.09-31  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 131-140  
Примљено: 14. 10. 1999.

### НЕГАТИВНИ ЈУНАЦИ МИРЕ АЛЕЧКОВИЋ

\*

**Резиме:** Негативан јунак Мире Алечковић у роману *Јутро* је Немац и брани себе, правда се, али гине. Негативан јунак у роману *Зашићо њрдиш реку* је издајник, не брани себе, већ га жена брани, али не успева. Овог јунака кажњава непознат извршилац правде.

**Кључне речи:** негативан јунак, одбрана, објашњење, казна, издајник, без одбране, казна.

\*

**Summary:** Negative hero from the novel *Morning* is a German – he defends himself, makes excuses, but gets killed. Negative hero in the novel *Why do you Upbraid with the River* is a traitor, he doesn't defend himself – his wife does it, but fails. An unknown justice executor has punished him.

**Key words:** negative hero, defense, explanation, punishment, traitor, defenseless.

\*

**Резюме:** Негативний герой Миры Алечкович в романе *Уйро* германец и защищает себя, оправдывается, но гибнет. Негативный герой в романе *Почему руйаешь реку* предатель не защищает себя, но его жена защищает, но не удаётся. Этого героя наказывает незнакомый исполнитель правды.

**Ключевые слова:** негативный герой, защита, объяснение, наказание, предатель, без защиты.

\*

У роману *Луиро* (1963) Мире Алечковић један од јунака романа, Бранко, креће по задатку да сруши мост. На мосту је стражар Немац. Кад га угледа, јунак романа Бранко у унутрашњем дијалогу са мајком каже да ће га убити. За мајку, којој може да се повери и којој верује, Немац је човек, њега ће бог казнити јер њен син није бог да узима некеме живот. Партизанова мајка у одбрану Немца наводи разлоге општије природе, брани непријатељског војника иако пре тога у роману ништа није речено о његовој кривици. Он је крив што је непријатељски војник. И те ноћи стражари на мосту у туђој земљи. Он је безимен војник, па је мајчина одбрана још узвишенија и човечнија, у духу са светосављем, јер она брани људски живот.

У том унутрашњем дијалогу син наводи мајци разлоге због којих мора да убије стражара, убеђује себе да би могао да убије: “Они (не он – Д. Г.) нас стрељају и вешају, пале куће и децу спаљују у кућама, а он гледа и ћути”. Мајка не одустаје од наума да брани непријатељског војника и не дозвољава сину да убије, па син зато наводи нове разлоге: “Њега су послали у моју земљу, у нашу земљу...”

Партизанова мајка, чији син може погинути те ноћи од стражара, настоји да сина одврати од убијања, па моли сина: покушај да га одвратиш.

Тада се у разговор умеша и војник са моста: и ти си војник, опомиње партизана. Не види у њему непријатеља. Тада се мења приповедачки поступак, почиње разговор два непријатељска војника, почиње дијалог у партизану. Партизан објашњава стражару зашто мора да га убије: ти се не бориш за свој народ, тебе су послали да стражариш на овом мосту у туђој земљи. Оваквом реченицом партизан брани војника кога треба да убије. Војник није дошао сам, њега су послали у туђу земљу. После те реченице је наоко неважна напомена у загради: “Шта вреди кад ме не разуме”. То се наш јунак вајка и још једном правда и брани немачког војника јер верује да не би морали да се убијају кад би се разумели.

У монологу-дијалогу са Немцем Бранко објашњава да мост мора да буде срушен: “Ти чуваш мост за неког ко је овде бесправно ушао, а нама треба мост да бисмо тога улезга истерали”.

Разговор се наставља о лепоти ноћи. Ти ратници нису ратом опустошени људи јер умеју да виде лепоте неба око себе и да у њима уживају.

Бранко каже странцу да га мора убити и опомиње га: “Помакни се, човече”. Пред њим је тада човек, а не непријатељ. Бранко наставља да помаже непријатељском војнику: “...бежи с тог моста, отвори ми пут да те не газим, да пут не сечем по теби”. Бранко сада, дакле, не би желео да убије човека.

Мало касније, после стражаревог пуцања, Бранко ће за њега рећи да је несрећник на туђој земљи. И тај несрећник као да каже Бранку: “Ја морам да пуцам у оног што иде на мост”, а Бранко му спремно одговара: “Ја морам да убијем оног који га чува”. Обојица морају да убијају, али је само један у праву јер је на својој земљи. И зато писац закључује тај део разговора два непријатељска војника суморним сазнањем: “Нису се могли разумети”. Ипак заједничка је обојици мисао о смрти кад прелети метеор.

Наставак разговора је откривање човека у обојици и удаљавање од места и времена догађања. У обојици писац открива још нешто заједничко: обојица су маштала да путују. Стражар своје маштање казује развијеније јер је и то у улози одбране човека и човечности у њему. Он је сањао да отпутује у неку земљу као пријатељ, да види планине, реке за купање и мостове који су само за спајање обала. И тада се уплашио и запитао: да мост који чува није за рушење?

Бранко не сме ништа да каже Немцу о мосту јер не зна какав је, можда би га и убио кад би му рекао да се склони. Можда би и издао кад би му довикнуо да бежи. И тада Бранко долази до кључног и поразног сазнања: “Ти и ја смо непознати који се не смеју упознати док један не буде непостојећи, ти или ја, онда се можемо само један другоме приближити”.

Немачки војник се уплашио једва чујних корака и питао се шта хоће непознати. Не назива га бандитом или којим другим ружним именом.

На почетку поглавља је повлашћен исказ немачког војника који га брани: “Рат је и ја сам овде дошао из туђине на туђи мост и раздвојио две обале једне исте реке”. У наставку разговора Бранко чује како му стражар открива да је боље што је закаснио, а Бранко се чуди: “Зар ти туђинац можеш мене да жалиш?”

После тога је дуг исказ немачког војника који има улогу да га одбрани, објасни и оправда: “Ја сам војник туђе војске и мени је свега доста иако сам Немац. Ти бар знаш зашто (требало би: ради чега – Д. Г.) се бориш. У почетку се и мени чинило да знаш”. Прича о брату и оцу треба да открије узроке схватања овог стражара. Отац је мајстор и саветовао је сина да се крије, да не убија и да

пребегне. Значајно је за овај роман да је отац радник и да другачије мисли него представници владајуће класе. Партизани су га заробили, наставља причу стражар, и излеченог пустили. Због тога је веома сумњив и зато доспева на источни фронт, па га немачки официри убију са леђа. Брат је причао оцу и мајци о партизанима. Његови родитељи су плакали кад су сазнали да и њега шаљу у Србију.

Овако срочена стражарева прича у улози је одбране коју стражар сам казује јер наводи чињенице које говоре о људској патњи и страдању у његовој породици јер страдају часни Немци од Немаца фашиста. Ти разлози антрополошке природе опредељују читаоца да буде на страни овог стражара и против његовог убиства. Због тога што је чуо ову причу, Бранко се правда: како могу знати ко си ти, ко ти је отац и шта је било? Упркос томе остаје чињеница из садашњости: ти имаш машинку и чуваш мост. Стражару се спава, не мисли на убиство и рушење. Зато је природна Бранкова жеља: више бих волео да твој пуковник ноћас чува мост, рука би ми била спокојнија, а душа мирнија.

Тада се стражар поверава Бранку: долази смена страже, долази Јохан кога се ја највише плашим јер ме стално уходи и прети због брата, и пита да неће и мене заробити црвени, па ме гостити.

Једним метком је стражар убио Јохана, а после тога стражара нема више на мосту.

Оваквим приповедачким поступком Мира Алечковић је негативног јунака приказала са разумевањем, са тежњом да у њему види човека, да открије да сваки немачки војник није био злочинац. Зато му је дозволила да се сам брани, да објашњава себе и открије разлоге због којих се нашао на туђој земљи. Стражар је убио другог немачког војника који није као он и тиме се определио против фашистичке војске. Отуда је разумљива оптужба рата на крају поглавља: “Проклето, проклето са лешевима, с порушеним мостом”. Стражара више нема на мосту. Исто тако, за уметнички поступак је значајно да није описано како је стражар убијен. Ако у рату страдају и човечни ратници, онда се тек открива суровост и бесмисленост рата. Стражар није могао да оспори само једну тачку оптужнице: он је у туђој земљи као део освајачке и непријатељске војске и то је довољно да буде кажњен.

Други негативан јунак Мира Алечковић сагледан је из перспективе свесне партизанке. Прва слика је сећање девојке: видела је издајника на коњу: био је “...брадат и космат, дуге косе ... и наређивао с коња да се спреми вечера”. У опису лика је наглашена брадатост и осионо понашање.

Слику о негативном јунаку писац допуњује и исказом девојчине тетке. За њу је он дерикожа. Она је уверена да ће га наши смакнути кад дођу, зеленаш најгори.

Овај брадоња је пред тетком, кад је ухваћен, “смањен и ништаван, очовечен туђим злочиним и дрхтавим уснама прича потиштен...” Писац у исказ своје јунакиње умеће и своје објашњење (и изјашњење) да негативан јунак не глуми јер је био уверен да нико неће сазнати да су иза његових вратница пекли човека. Злочина негативног јунака нема, али је злочин што је такво нечовештво дозволио у свом дворишту.

Кад је ухваћен, уплашен је од каме или од комуниста који ће доћи. “Или од бога ... како да се оправда пред богом...?” Овако срочен исказ могао би да буде и пишево питање и питање негативног јунака. И у обе равни исказ оптужује негативног јунака јер њему људи нису мера свих ствари и тек тада се сетио бога.

Уместо писца негативног јунака Гарића оптужује старица. Прво га пита да ли види шта они (четници – Д. Г.) чине. И одмах га оптужује: до јуче си их бранио. Мало му је и припретила: ти види одсад како ћеш и шта ћеш. То је рекла зато што је знала да ће се Гарић уплашити и да ће од тада мање давати четницима.

Пред партизанком је старац. Занемео је од страха, па се партизанка досећа шта би хтео да каже тај његов исказ. Замишљен као одбрана, тешко га оптужује јер четници пеку сељака који је дошао да купи жито. Партизанка не жели да га казни, већ замишља судницу, а тада негативан јунак, “мали црни човек није више оно што је био”. Нема у његовој руци огромне каме. “Он је мала кухињска буба...” Зар и ми да газимо такве бубе?, пита се са неверицом партизанка. Ова слика обезљуђења, нестајања човека и претварања човека у бубу и оптужује и осуђује негативног јунака. Партизанка “види” у судници и своју тетку и “чује” је како каже: “Просто га не бих познала”.

И партизанка изражава свој однос према тој промени: “Ја се више не бојим тога човека у црном. Мени га је жао. Он је глупа животиња која је неопрезно измилела на светлост и коју свако може да уништи...” И пита се каквог задовољства има уништавање паука.

Тетка враћа партизанку у стварност: “Гад. Готово тако изгледа да би га човек жалио. Тако брзо заборављамо...” То уплаши партизанку, па не може да гледа негативног јунака.

После тога су искази партизана који су структурално повлашћени и речени су дугом реченицом: партизанка чује о злочинима, клањима, сурвавањима у јаме, ножевима... Због тих злочина уопште, а не злочина негативног јунака, партизанка не може да гледа “црног човека како увлачи главу и рамена и ломи руке, човека који је пред смрт изгубио достојанство”. То понашање црног човека је посредно признање кривице за злодело и слика слабића.



Од општих, неодређених слика злочина писац прелази на сликање једног кога се партизанка сећа. Сва три четничка ножа којима су убијене две кћери мајке које нису хтеле да кажу где је рањеник сада види партизанка изнад главе малог црног човека. Није хтела да сведочи на суду, то је за обе учинила тетка, али признаје да се и њен нож спустио на главу малог црног човека. И закључује: “И није могло друкчије да буде”.

Последња реченица недвосмислено открива и пишчев став и став озлојеђене партизанке. Негативан јунак је морао да буде кажњен јер у излагању о њему су само оптужбе и ништа и нико га не брани. И негативан јунак није рекао ни једну реченицу да би себе објаснио, одбранио или оправдао. Писац му није дозволио, као немачком стражару, да се правда и брани. Мира Алечковић нема разумевања за издајника и нечовека. Негативан јунак није учествовао у злочинима, али док слуша о њима, губи се и нестаје, па тиме признаје своју кривицу.

У сликању негативног јунака у роману *Зашићо ірдиш реку* (1955) лако се уочавају приповедачки поступци. Право је речено да је Симан (Петровић) издао. О његовој издаји говори сељанка. Она прича партизанки Еми да у четици фашиста Бугара “беше један сељак међу њима, али га ја не могах препознати”. Неки Петар га је препознао јер она у сумрак није могла добро да види. Препознао је, каже, Симана, “оног што има сина краљевог официра тамо негде у Енглеској. Све се некако добро крио, к’о међу њих... Ишао по среди гомиле. Или га они чували да им не утекне, тек једно друго водили”. Ова друга реченица као да је одбрана сељака Симана. Сељанка га не познаје, па претпоставља да је Симан можда приморан да помаже Бугарима. Касније ће оптужба против Симана због издаје бити потпунија и ова претпоставка неће имати основа, биће потиснута и обеснажена.

Партизанка и учитељица Ема хоће да провери и да се увери да је реч о Симану, па га описује: “Је ли то газда Симан Петровић? ... Онај мали дежмекасти човечуљак што је држао радњицу с трафиком? Онако прилично трбушаст, поретке седе косе?” Идеолошки опредељен писац описује газду као издајника. А опис негативног јунака је сав од деминутива: мали човечуљак, радњица. Откривамо пишчеву тежњу да карикира негативног јунака јер негативан јунак не може да буде радник и леп, наочит човек.

Сељанка допуњује опис, а у њему има настојања да га брани: “Јес, онако што је увек црвен од ракије. Свугде је тај где се проба првенац”. Овај јунак је слабић и под влашћу шљивовице, па је мање одговоран за своје поступке.

Потом следи сељанкина прича коју јој је испричала Симанова жена. У тој причи је одбрана сељака Симана. Као што видимо, приповедање тече од оптуж-

би ка одбрани негативног јунака. Симанова жена га најбоље познаје и најбоље може да га брани. Он је, каже жена, накресан повео Бугаре до земунице. Читалац може да се запита да се Симан није можда напио да би могао да изда јер трезан то не би могао да учини. Следећа реченица одмах отклања такву могућност јер сељанка каже да је то Симан сигурно урадио да се похвали да је власт у селу, “зна чак где је партизанска земуница”, и додаје реченицу која је и одбрана и оптужба: “Нико ти то други паметан не би учинио”. Потом је у приповедању део приче који оптужује сељака Симана јер открива да је био притворан: “Издавао се у последње време за нашег, сина грди, мајчино му млеко псује”. И краља оптужује што се недолично понаша.

Прича о Симановој жени је у оштрој супротности са причом о Симану. Она се опредељује и понаша као мајка, а не из идеолошких разлога. Она преде вуну са женама, не грди сина, већ плаче и вели: “Ја ћу овима нашим, а њему ће ваљда добри бог помоћи да му у далеком свету нечија мати леба пружи”. Жене сумњају да се претвара, а онда се увере да је искрена. Сељанка је одлучно брани и отклања сваку сумњу у њену кривицу: “И не би’ ја ни сад рекла да је она било шта крива, откако се ово десило, она се сиротица из куће не помаља”. Симанова жена пред сељанком оптужује мужа да је и сина подговорио да се не врати. Пио је са Бугарима и пијан је одао где се партизани крију. И не само то. Он саветује Бугаре да наврате у зиму “и ево вам партизана”. Жена покушава да га спречи у нечасном понашању, намигује му, а он је не гледа, пијучка ракију и, каже она, трућа којешта.

Ема закључује сељанкину причу упоређивањем издајника и партизана: “Да је наш, ни пијан не би рекао, а овако он их пијан одведе до земунице”. Овај исказ је и оптужба и осуда Симановог понашања. Ема зна да Симанова жена плаче, а Симан “шетка одавно као ћуран селом, и шепури се својим новим пријатељима. Зато наши траже да се што пре пресуди, да још неко зло не извуче”. За те неке “наше” је јасно да је Симан издајник и да би га требало уклонити.

Други негативан јунак у овом роману је безимен официр. Лако уочавамо пишчев став да негативан јунак не може да има ни имена. Партизанку Дану је пратио “младић са ширитом на оковратнику, официр. Он, истина, није био Немац, само је у Берлину учио школу за саботаже, сричући уједно немачку фонетику. Нико да га сретне у овој шуми и још без те униформе, не би помислио да је убица”. У опису лика нема карикирања, младић, српски горштак, јесте леп и све је на њему беспрекорно. Партизанка покушава да наслути његову прошлост, да у његовој породици пронађе узроке за младићево опредељење: можда је отац тукао његову мајку. Родитељи су се одрицали да га школују, па је отишао

на факултет. И партизанка закључује: “ту се све то одиграло, ту се у њему нешто увредило и на зло преломило... Да ли због Смиље што се заљубила у оног комунисту одрпанка кога он очима није могао да види... можда је лична увреда одиграла пресудну улогу, изгубио је Смиљу, а задобио је мржњу, јаку... и он сада мрзи све њих, па и Смиљу”.

Ово објашњење указује да се младић није определио на основу изграђених идеолошких сазнања, што би требало да га бар оправда у очима читалаца.

Други део приче о младићу спроводнику има улогу његове одбране. Партизанка каже себи да то није онај младић кога она познаје. Можда је обичан газдашки син који је због политиканства отишао у љотићевце, можда затровани сићушни идеолог нацизма. Он одлучује да јој ништа не учини, већ да је да војницима јер “је толико мрзи да је се не би дотакао, а не зато што не може да буде злочинац”.

Потом је описано злостављање партизанке Дане, насртање на њено људско достојанство и гажење и блађење њене девојачке части. Та поживинченост оптужује и четнике и младића и сведочи докле може да падне млад и образован човек, који је, заслепљен мржњом и заокупљен само собом, доспео међу четнике. Све то официр није спречио, па је већи кривац од војника. Његова кривица је већа јер је образован човек, официр, покреће га мржња, осећање на најнижем месту на лествици вредности. Он не зна шта воли и шта хоће, једино зна шта мрзи.

Описивање убијања партизана у земуници је други део слике о негативном јунаку и тај део је испричан из перспективе свести партизана у земуници, који ће ускоро бити страшне и беспомоћне жртве. Опис земунице открива да Бугари не би нашли партизане без помоћи издајника, па је тиме његова кривица и доказана и увећана. Партизани су чули Симанов глас који је тврдио Бугарима да је пронашао земуницу.

Преживљавање беспомоћних партизана у ишчекивању Бугара и скоре извесне смрти је оптужба Симана издајника. Због немогућности да се пробију, партизани одлуче да изврше самоубиства после краткотрајне борбе. Дванаест лешева је доказ Симанове издаје и нема ништа што би могло да га брани.

Трећа слика је доста удаљена од друге у распоређивању приповедачке грађе. То указује на пишево опредељење да се “суђење” Симану одложи да би се трезвеније и мирније расуђивало о његовој издаји и осуди.

Монолог Црног, комунисте на партијском састанку у партизанској јединици, почиње значајном реченицом за разумевање односа партизана према издајнику: “Не знам само зашто не јављају из комитета шта ћемо са Симаном. Та нам матора луда може још зла нанети. Силазио је и данас у град чим се отрезнио”. Опкољени партизани не желе и не могу сами да пресуде издајнику, боје се нових

издаја и увиђају да је Симан издајник. То указује на партизански морал, на тежњу да се брзоплетом одлуком не нанесе штета угледу партизанског покрета.

И Црни зна о чему Симан машта: да му син буде пуковник и да он буде председник и власт у селу. У његовом опредељењу проналази изразито личне разлоге, што би могло и да га брани пред партизанима. Црни Симана осуђује и одлаже одлуку. Партизан Плави говори саборцима да се што пре мора решити шта ће да се ради да би се Црни брже преломио. Партизан Јанко причом о дружењу Симана са Бугарима оптужује Симана и тиме допуњује оптужбу против Симана, што би требало да допринесе да се Црни лакше и брже преломи, па Црни захтева да се узме у обзир мишљење другова из града који ће о томе хладније расуђивати. Тог ће дана ископавати лешеве погинулих партизана у земуници, па Црни одлаже одлуку јер ко зна како је тамо било, можда ће се Симан тада другачије понашати.

Плави опомиње партизане да међу партизанима нема милости ни за неконспиративне другове и партизане, па не треба имати милости ни према издајнику због кога је покошено толико глава.

Дуго се на састанку расправљало о Симановој кривици, већина је била да издајник буде кажњен, али Црни зауставља одлуку. И другови из града су да се причека. После дуге и жучне расправе, Црни закључи да је мишљење већине да са Симаном треба свршити, па нека се и причека. Касније ће се Црни сам сетити да је Симан одавно престао да буде човек јер би за вино и шљивовицу и жену издао.

Чланови партије дуго расправљају да не би погрешили, а Симан није ни са ким разговарао, никад се није запитао да ли греша. Опредељење издајника Симана да издаје своје и да помаже Бугарима зато што жели да буде власт, што је себичан, јер док је цео народ у опасности, он мисли само на своју корист, може и да га брани јер је заслепљен само својим циљевима. И себичност као узрок понашања у тако крупним историјским ломовима јесте мање вредна, па и она оптужује Симана. И зато нема ничега што брани овог негативног јунака.

У четвртој, последњој слици о негативном јунаку, откривено је да је издајник кажњен. Реченица да је “Симана неко преклао” указује да се не зна ко је то учинио, али и да је било ко оправдано извршио оправдану пресуду. За приповедачки поступак је значајно да писац не описује како је извршена казна, нити настоји да прикаже Симаново понашање. У првом плану је казна, а злочинац је потиснут, што показује какав је пишчев став према овом негативном јунаку.

И као и на почетку приче о издајнику, и сада је монолог Симанове жене. Она открива да је и тада Симан пијан и хвалисав јер су га довели аутомобилом, и тада мисли само на себе, да ће бити власт, на њега погибија дванаест бораца за

слободу није деловала, он не размишља о свом понашању и свом опредељењу. Није мислио ни на своју жену. Па ипак и тада она покушава да га оправда и одбрани: добар је човек био док се не пропи. Све то учини проклета ракија. Симанова жена налази кривицу у пићу, а не у мужу слабићу.

Чланови партије се боје за село јер је неко без њиховог знања и одобрења убио издајника. То је нека рука више људске правде и освете јер издајник не може да не буде некажњен. И издајникова смрт је опасност за село. Чланови партије се прибојавају да је и та освета подметнута да би Бугари лакше ушли у село и одводили кога хоће и кажњавали како хоће. Симан је опасан док је жив, али је и његова смрт опасност за поробљен и побуњен народ.

У лику овог негативног јунака нема пишчева настојања да изгради сложенији лик и да дубље проникне у у разноврсне узроке погрешног опредељења човека да изда свој народ. У градњи овог лика осећа се присуство идеолошких наслага: богат сељак је себичан и саможив и зато је издајник. За нашу књижевност са темом о Другом светском рату значајно је што се Мира Алечковић суочила са негативним ликовима и покушала да у њима пронађе узроке за издају земље и народа који се бори за слободу.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гајић, Драгољуб (1984): *Негитивни ликови у делима М. Лалића*, Београд: Нова књига.
2. Милошевић, Никола (1965): *Негитиван јунак*, Београд: "Вук Караџић".

др Петар Љубојев  
Учитељски факултет  
Сомбор

Прегледни чланак  
UDK: 316.774.000.37  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 141-158  
Примљено: 16. 11. 1999.

## ТЕЛЕВИЗИЈСКА КУЛТУРА И ШКОЛА

\*

**Резиме:** У савремености обележеној визуелном културом и *феноменом екрана у људском дому* неизоставно је истраживање медија телевизије. Наука о телевизији усмерава истраживање присуства тог медија у образовном процесу. Изучавање *телевизијске културе* не може изоставити чињеницу да деца долазе у школу на основу низа предзнања које је стицано у блиском односу према *телевизијској слици света* јер је медиј телевизије остварио преокрет у људском препознавању стварности и постао усмеравајуће присутан у психичком животу младог бића. Увођење телевизије у школе не значи пуку употребу телевизијског програма јер је значајније да се пажња посвети ширењу *телевизијске културе*.

Педагогија не може избегавати суочавање са dobrим и лошим странама *мозаичке културе* коју нуди телевизија, од симулације учествовања индивидуе која прати догађаје на *малом екрану*, до потискивања вредности специјализација и врхунског усавршавања. Зато изучавање *телевизијске културе* има за циљ не само разумевање суштине *масовних комуникација* него и савремене културе која је првенствено обележена дометима *визуелне културе*. Предмет *науке о телевизији* аутор конституише у отвореном одређењу граничних линија и прихватањем блискости са низом постојећих научних области.

**Кључне речи:** медиј масовне комуникације, телевизија, слика света, телевизијска култура, визуелна култура, електронска ера.

\*

**Summary:** In contemporary condition marked by visual culture and screen *phenomenon at people's home* an investigation of television medium has been necessary fact. Studying on television directs searches on the presence of this medium in educational process. Investigation of *television culture* can't miss the fact that children come to school with the series of previously accepted knowledge in the contact with television world picture; because the television medium has been a turnpoint in human recognition of reality and became directionally present in psychic life of a young being. Introducing television to schools doesn't mean simple use of television program, because it is more important to pay attention to spread *television culture*.

Pedagogy can't escape facing good and bad sides of *mosaic culture* offered by television, from the simulation of participating of an individual following events on television screen to hold back specialization values and top advanced training. Hence, studying of *television culture* has as its aim not only understanding of essence of mass communications, but of the contemporary culture also, which is mostly marked by the scope of visual *culture*. The author constitutes the subject of *television studies* in open definition of boundary lines and accepts its close relations to the series of existing scientific areas.

**Key words:** medium of mass communication, television, world picture, television culture, visual culture, electronic era.

\*

**Резюме:** В современности обозначенной визуальной культурой и феноменом экрана в человеческом доме неизбежно исследование медиума телевидения. Наука о телевидении направляет исследование присутствия этого медиума в образовательном процессе. Изучение телевизионной культуры не может выпустить факт что дети приходят в школу на основе ряда предзнаний которые получают в близком отношении к телевизионной картине мира потому что медиум телевидения осуществлял переворот в человеческом узнаванию действительности и стал направляя присутствующий в психической жизни молодого существа. Введение телевидения в школу не значит настоящее употребление телевизионной

программы потому что важнее всего посвятить внимание распространению телевизионной культуре.

Педагогика не может избегать очную ставку с хорошими и плохими сторонами мозаической культуры которую предлагает телевидение, от стимуляции участия индивидуина которая следит события на маленьком экране, до вытеснения ценностей специализации и верховного совершенствования. Поэтому изучение телевизионной культуры имеет для цели не только понимание сути массовой коммуникации но и современной культуры которая прежде всего обозначена донетами визуальной культуры. Автор учреждает предмет науки о телевидении в открытом определению смежных линий и приниманием близкости с рядом существующих научных областей.

**Ключевые слова:** медиум массовой коммуникации, телевидение, картина мира, телевизионная культура, визуальная культура, електронная ера.

\*

## 1. ДОПРИНОС ТЕЛЕВИЗИЈЕ КУЛТУРИ

Телевизија је омогућила препознатљивост савременог света својим *сликама и речима* које се распростиру на даљину, али је и свет постао обележен искуством који га чини богатијим за постојање феномена утемељеног *телевизијском сликом*. Већ на почетку, током увођења првих експерименталних програма, појавиле су се теоријске расправе о *феномену названом телевизија* и о могућим ишчекивањима, која су ишла од питања да ли је рођена *нова атракција*, особено *средство комуникације*, које ће апсорбовати већ постојеће феномене комуникативности, до питања да ли телевизија може омогућити *раћање нове уметности*. За постављена питања пронађени су разни одговори у току шездесетогодишњег искуства света са *малим екраном у људском дому*. Али су постављена питања остала и отворена за нова искуства на прагу новог миленијума.

Индустријско или, прецизније, *индустријско доба* нашло је свој обележавајући медиј. У том је смислу значајно *ошкривање рекреације* коју је уочио Маршал Маклуан *најављујући обресе културе – електронске ере* и одбијајући да се повинује *досегнућим стандардима мишљења*, ослобађајућим од ризика због ниподаштавања свега што се опире *усталеним вредностима*. На самом почетку научних расправа о телевизији била је подстицајна Маклуанова мисао да *клима синојстива* насталог *стандардизацијом* не погодује особеним превратима изазваним новим феноменима као што је *телевизија* јер отежава



уношење *нове културе* општења и стваралачког чина. Али је Маклуан понудио и опрезност визионарским исказима објашњењем да “садржина” *нове (електронске) средине* опстоји утемељена у стварности *механизоване средине индустријској доба*. При томе, нова повргава *сџару средину* поновној обради исто тако темељно као што *телефизија* обради подвргава *филм*. Јер, по Маклуану, за многе је *садржина телевизije филм*. Телевизија је *део средине* и не може се јасно уочити њена свеукупност *зашто ишћо смо свесни само “садржине” сџаре средине*. У том смислу је подстицајно Маклуаново запажање о односу *књижевности и филма*, где је *сџара средина књижевности* омогућила остваривање *филма као нове стваралачке средине*. Овде се открива да *йосебна йравила* конституисана у *йосћојећој средини* (или, рекли бисмо – *култури*) негују увек у себи и најаву будуће аутентичне “*нове средине*”. Прихватањем *нове културе* узајамно се подстиче *повит* на већ *йоиврћену културу*, јер се афирмише шанса да се и у њој такав *повит* заснује. У савременом свету, сматра Маклуан, технологије се смењују брзином у којој је могуће да савременици врхунца једне *средине* постају свесни наредне средине која такође означава квалитет такве савремености. Управо због тога потребно је имати у виду да *средина електронске ере*, која носи *велики йреокрећ*, шири свој опстанак у *средини механичке ере*. Реч је о *новом* и *йосћојећем* у односима који обележавају *савремену културу*. У домену филозофије или уметности ове трагове откривају на једној страни Мартин Хајдегер који је, по Маклуану, филозоф близак *електронској ери*, а на другој страни Жан-Пол Сартр егзистенцијалном одредницом времена као и позориште апсурда Самјуела Бекета. Код поменутих мислилаца и стваралаца конституише се основ за *уметничко виђење светја* који притиска “*нова електрична средина*” у простору постојеће (за њу) *антиисредине*, где се најављује афирмација *повита*.

Прихватамо да је Маклуан, негде и незграпно или недоречено, али визионарски оригинално означавао да је *нови феномен* назван *телефизија* отворио подручје *нових видова културе*, а не само потврду присутности у *йосћојећој култури*, која шири и брани свој систем вредности. Зато, уз назнаке о могућим поједностављеним домашајима Маклуановог научног осмишљавања предмета истраживања, прихватамо *да наука о телевизiji* трага за одговором на питање шта је *блиско грућим медијима*, а *ишћа ново носи телевизijiски медиј* (McLuhan, 1964, 328). Када тумачимо Маклуана, подржавамо подстицајну тезу Паула Фајерабенда о *науци као уметности*. Јер, по Фајерабенду, идеје које се често зачну и изван строго научне равни могу донети реформу наукама, супротно од идеја у наукама које могу бити *бачене у ошћаишке йреграсуда*. Зато помињемо идеје Маклуана које се већ претварају у могуће научне принципе иако носе

стваралачку имагинацију. Усмеравање према будућности прихватањем *науке као уметности* значи да се и у домену *науке о телевизији* прихвате идеје које нису биле јасно утемељене, да би се провериле и да би се указало на постојање тешкоћа које прате откривање нових сазнања о медијима. У том смислу је делотворна још једна варијанта Фајерабендове тезе која указује да *модерне науке носе низ елемената који су у прошлости одбацивани као недовољно научни*, да би касније омогућили стваралачко препознавање *новита* који тражи *научну верификацију*, јер Маклуанова смелост при ширењу простора за научно истраживање *феномена телевизија* може подстицати трагања која тек после дужег присуства телевизије потврђују раније исказане смеле хипотезе.. Познато је да су неке тезе, у почетку недовољно утемељене, постале у искуству света најдрагоценије теорије када су се научно потврдиле. Сматрамо, тако, да наука може прихватити Маклуанову често некохерентну теорију због најаве отворености за наилазеће промене. По Фајерабенду, кохерентност и поклапање са чињеницама су производ истраживања, а не претпоставке истраживања (Feuerabend, 1984, 153). За откривање *особеног језика новог феномена* потребан је велики напор да би се систематизовале научне чињенице и да се “преко свакодневних представа дође до необичних и уопштених идеја”. У трагању за јасним путоказом *филозофија* стимулише креативност *модерних наука*, али уз дозу опреза, наравно.

Време обележено присуством *телефизије* није само време које *телефизија* прерађује и нуди у својој слици стварности. То је и време које је обогачено *телефизијским* обележењем стварности, испуњено *телефизијском сликом* као саставним пулсирајућим квантумом искуства савремености. Чак и када се у социологији указује на застрашујућу моћ манипулантности, или *неоорвеловску* тамну страну симулације стварности, не може се изоставити допринос *телефизије* култури, нити се може изоставити препознавање културе коју ствара *телефизија* у целокупном простору цивилизације обележене савременошћу и отвореношћу за будућност.

У другој половини двадесетог века *телефизија* је незаобилазни пратилац човека, који је и посредством овог медија на нов начин открио централно место своје егзистенције – *људски дом*. То значи да су савременици медија свој животни век “везали” за телевизијску слику света и своје усмерење егзистенције. Пратећи *телефизијску слику*, прихватили су понуђен смисао односа према *живљеној стварности*. Шездесетих година, када се за *младу генерацију* говорило да је “*ограсла уз телевизор*”, Маршал Маклуан је писао: “Наша деца се упињу да на штампану страницу, коју читају, пренесу *свеукупну чулу* које носе од *телефизијске слике*, при томе пиље, издужују, успоравају поглед и

*дубински учесћивују*". То није имала ниједна претходна генерација, осим ако не уважимо неке сличне домете – *стѝрија*. Зато се позабавимо *искусћивом* које нуди *шелевизија* "генерацијама раслим уз екран у кући". Деценијама се *нижу* генерације које су уместо једнообразних обриса штампаних линија књиге стицале искуство "гледања слике као текста". Деца се, указује Маклуан, упињу да *дубински чиијају оиисак шексћа на иаиру* јер му због искуства са *шелевизијском сликом* прилазе свим својим чулима, а текст их одбија. Штампани текст изискује издвојену (и огољену) моћ вида, а телевизија је већ учинила свој удео стварајући код генерације *свеобухваћни* (или, како теоретичар указује *јединствѝвен*) *сензоријум*. У једном значајном истраживачком подухвату откривено је да *генерације ограсле иред шелевизором* већ у најранијим данима не прате првенствено акције него реакције – "око не скидају са лица на екрану". Зато је *шелевизија* одбојна према *ошћирим реакцијама* јер је таква одбојност условљена атаком на концентрацију која прихвата процес испољавања емоција. А одбојност према свему што маргинализује *шелевизијску слику* настаје због жеље и моћи укључења свих чула јер је тада гледалац "с њом у току". Зато је за истраживаче битно да је психички и друштвени преврат који је начињен *екраном у кући* изазван *шелевизијском сликом* а не *шелевизијским ирограмом*.<sup>1</sup>

Уколико образовање и педагогија не рачунају на промену изазвану у начину перцепције света, знања *генерације иоред екрана у кући* и изгоне телевизију из школског програма и када постоје учионице са *шелевизијском кућиијом*, драматично умањују савременост школског система. *Електронска ера* у доминантној *мозичкој кулћури* открила је свој смисао за динамику која увлачи ка *суделовању*, афирмишући тако *и процес сазнања*. Зато *шеорѝшчари шелевизије* упућују критику *иѝдаиоији* која заборавља друштвену промену изазвану *екраном у кући* јер се не може мимоићи остварен обрт, који потврђује да су учитељи у свакој учионици суочени са ученицима који су се прилагодили или су од првих дана, захваљујући *шелевизијској слици*, прихватили облике симболичких и митских структура.<sup>2</sup> Педагогија не може, попут ноја, да *забада лаву у иѝсак* и не види да је *шелевизија* изменила наш чулни процес. По Маклуану, *шелевизија* је створила наклоност за све *дубинске доживљаје*, а таква наклоност утиче и на *насћаву језика* колико и на *сћиловѝ аућиомобила*.

Значајне промене догодиле су се и свакодневици која је прихватила *излед свећиа са шелевизијској екрана*. Познато је да је *шелевизијска слика* постала креативни извор укуса у области становања, одевања, исхране, разоноде, употребе низа помагала за освајање простора и комуникацију, јер је постала, како се наглашава, "образац узајамне повезаности форми и самоуслужног учешћа". *Телевизија* је *иошћуно изменила вредности* које су за свакодневицу *нудили* други

медији у “предтелевизијским потрошачким данима”. Али *телевизија* је отворила и нове животне токове који често одбацују људску упорност у неосмишљеном *живоћу без осцилација*. Наиме, афирмисана је оданост понуђеним мерилима и опредељењима.<sup>3</sup>

Промене у животу младих људи које су настале присуством *телевизијске слике светића* не може мимоићи *савремена идеологија* уколико не потцењује централно место *породичној дома* поново пронађеног посредством *екрана у кући*. Млади су присуство *светића на екрану* прихватили за свој однос према доколици и поистоветили са могућом артикулацијом својих умртвљених животних шанси. Телевизијско исходиште *одбацивања вредности специјализација* условљава да млади, на једној страни, постају хендикепирани у животном опредељењу, а на другој страни, увучени у телевизијску симулацију учешћа и ангажованости. Попут уочене побуне настале у уметности на крју 19. и почетком 20. века, на пример, у сликарству, које је одбацило владавину *илузије јерсејективе*, да би отворило подручје *структуралних узлећа* и *телевизијска слика* је у другој половини двадесетог века отворила просторе свог *технолошкој (и комерцијалној) иокровићелства* у тумачењу света. Остварила је *слику мозичкој светића* преображавањем односа према животном искуству које нивелише разлику *дубинској доживљаја* од *кокејтирања примитивизмом* као још једном одредницом времена.

Наглашавањем суделовања, општења дијалогом, или дубинског препознавања *светића* телевизијске културе, одиграва се преврат и у образовном процесу, почев од утицаја који уноси динамика кратких емисија до стицања знања на основу *разноврсној присусића програма телевизије у кући*, због чега образовање не може игнорисати стечене *мозичке* путеве сазнања. Зато је још драгоцену Маклуанова тврдња да се, после појаве телевизије, артикулисао разлоган и упозоравајући захтев усмерен ка *дубинском* освајању простора који постаје неизбежан и у даљем ширењу подручја знања стицаног у школи. При том, упозорава Маклуан, *хендикепираност идеологија* који не разликује суштину *фотографске и телевизијске слике* не остаје само спутавајући чинилац у савременом процесу учења (и васпитања) него је симптоматична за *дуограјнији неусић образовања у зајадној култури* (McLuhan, 403). Не оставимо школу, поручује Маклуан, да без опште подршке уводи пуку употребу телевизије и да занемари психичке промене код *телевизијској младој човека*. То је питање сваке савремене стратегије културе. Уколико се *феномену телевизије* не приступи као средству обликовања људског препознавања света, не може се објаснити преврат од *класичној ликовној до савременој мозичкој* домета *визуелне културе*. Таква је способност разликовања неопходна у савременој школи. Пре свега,

телевизија реорганизује човеков *уобразиљни живоић*. То је, наиме, термин Бертранда Расела, који налазимо и код Маклуана јер га *џозајмљује* да би објаснио преокрет који врши *џелевизијски мозаик обриса* у поређењу са *ликовношћу слике* или *фоџоирафије*. По Раселовом мишљењу нису неразумљиве Ајнштајнове *идеје о релативности*, али су изискивале потпуно реорганизовање нашег *уобразиљној живоића*. А *џелевизијска слика*, такође, изазива преокрет, тврди Маклуан, у дугогодишњем *џисменом џроцесу аналитичкој фрајментџовања чулној живоића*. Због тога што је мозаичка, *џелевизијска слика* увлачи човека у суделовање свим чулима. А основно непознавање *џелевизије*, међутим, условило је одбојност педагога према медију и пут ка “замагљивању дејствениости основних педагошких техника” јер доводи у питање досадашњу подесност наставног програма према савременим *изазовима кулџуре*. Управо се овде прелама *школски сисџем* ка неопходној промени става о блискости *моазичке џелевизијске слике* у процесу образовања. Супротно томе, одвајање педагошког процеса и образовног система од познавања *џелевизијској медија* или *екрана* у кући задржава обрисе *класичне кулџуре* и шире *анемични* однос према незаобилазним видовима *савремене кулџуре*. Прихватање *мозаичке џелевизијске слике* у образовању нуди шансу да се открије и њен незанемарљив недостатак јер *џелевизијски човек*, млади човек, пре свих, често не гледа унапред, прихватањем да га телевизија привлачи на свакодневно учешће “*које одлаже јасан, фрајментџаран и замишљен циљ или судбину у учењу или живоићу*” (McLuhan, 406). Педагогија избегава суочавање са *искривљеним* облицима *мозаичке кулџуре* коју шири *џелевизијска слика*, али одбацавањем блискости и критичности према *џелевизијској мозаичкој кулџури* ученик се “*лишава основних друшџвених џрава*” и одбацује се шанса да телевизија у школи подстиче примере “*за међуделовање џроцеса и развоја сваковрсних форми*”.<sup>4</sup>

Критику педагогије која не схвата савремене токове културе упутила је група теоретичара, професора неколико универзитета, где се посебна пажња посвећује истраживању одјека *џосџмогерне*.<sup>5</sup> У југословенском простору инспиративни су напори социолога Драгана Коковића и Мила Ненадића да се поставе питања и траже одговори о научно-техничком прогресу и образовању и о могућностима образовног процеса које нуди постмодерно доба.

Отварајући расправу о *џрећем џаласу* цивилизацијског препознавања друштвениости, Алвин Тофлер је истакао значај електронског и компјутерског препознавања савремености. Указао је да централна институција *џрећей џаласа* у настајању враћа у искуство цивилизације на квалитативно нов начин *људски дом*. Ову институцију *мозаичка кулџура* уноси у глобализацију *слике свейта* уз

губљење идентитета, провинцијализацију или униформност (Тофлер, 1983, 83). Парадокс се отвара и ширењем *феноменологије без феномена* која израста као део отпора наслеђу и инаугурише доминантну *владавину језика*. У савремености *смисао* открива *временийосић*, која означаје *крейшање* померањем трага ка *йорейку значења садашњосић* са исходиштем у *йрезентијацији*. Уместо јасних изворних значења, указују филозофи *йосићмодерне*, интерпретација се усмерава ка изворном и аутентичном. Зато је упутно и упозорење Агнеш Хелер да управо *комуникација у йредсијавносић мислећих* постаје *ођоворна обласић* јер *слика йројреса йосићаје мић*. Филозофска *йосићмодерна* отворила је дебату о *йтелевизијској слици* и времену *симулакрума* и *симулација* стварности. За разумевање *ексијанзивносић (зайадне) кулйуре* постало је неизоставно познавање *медијској инсценирања* и *симулације збивања* којима се обележава свакидашњица. Према Жану Бодријару застрашујућа је медијска моћ *када се симулацијом оснажује нейосићојећи смисао* и руши илузија *очићледношићу исцениације*. Виртуелна катастрофа, по Бодријару, одиграва се као најавна могуће катастрофе да би се изазивао страх и уводила *аисолућина конйирола*. У таквом контексту губи се смисао који остаје потиснут иза симулације, када престаје да влада *закон значења* и тријумфално улази *ексијаза йојава*. Иза прокламоване *безбедносић* духа шири се и простор за *изјон људских слобода*.

Неколико вредних филмских остварења критички усмерених према манипулацијама путем *йтелевизије* открило је ауторску побуну против *вирйуелне реалносић* и омамљујуће симулације слике свакодневице која доминира у медију телевизије. Најзначајније тематски означено остварење седамдесетих година био је филм Сидни Ламета под насловом *Тв мрежа* (1972). Открио је Ламет комуникациону машинерију која шири мит о савремености и меље своје актере, популарне *шоумене*, пронађене за краткотрајну употребу у медију. После двадесет година од Ламетовог упечатљивог филма појавило се у Холивуду дело аустралијског аутора Питера Вира *Трумманов шоу* (1998), који указује да америчка филмска продукција отвара непресушну тему манипулације која досеже размере катастрофе у одгоју младих људи и читаве популације оптерећене сликом *америчкој сна* као симулацијом реалности. Аутори Ламет и Вир пренели су назнаке социолога о катастрофи али су својим животним ликовима потврдили да је уметност најнемилосрднија када открива тамне стране савремености. На исходишту Бодријарових упозорења *о симулацијама и симулакрумима* Вир отвара простор критике сликом младе генерације која је постала *зависна ог йтелевизијске слике сйварносић*. Уместо определења за уздигнуће живота на домаћајима нових вредности, *йтелевизијски медиј* одвлачи човека својим

перманентним присуством. Везује га да непрестано статира у свакодневици *обележеној телевизијом* без моћи да се *одговорно ојредељује* и гради свој *ауџентични свет*. Јунак Вировог филма је младић, “*роб њв ере*”, како га описују критичари (улогу тумачи Џим Кери). Својим животом младић потврђује разорност граница стварности и телевизијске симулације слике света. Аутор настоји да укаже да је за човека постало важније присуство пред *екраном* (и на екрану) у *кући* него афирмација у реалном свету специјализације. При том се открива драма отуђености у наметнутом привиду свакодневног учешћа у акцији коју нуде медији. У филму је јасан и лик *врховној манипулајора*, власника телевизијског програма, који носи идеју да *телевизија* прави и преуређује свет до жељене завршне *идеалне слике живљења*. У таквом настојању *власник телевизијске слике светиа* се не обазире на последице када у грађењу своје земље снова драматично шири уништење генерација *везаних уз мали екран*. Филм се претвара у апел *уништијења слободе* привидима о *досејнујом сну* реализованом у *виртуелној стварности* која са екрана прелази у *симулацију животиње реалности*. Издвојили смо поменуте примере да бисмо указали како је *амерички (хوليوудски) филм*, који је стварао фикцију стварности *америчкој сна*, остварио и свој критички суд о манипулацијама *екраном у кући*.

Анализирајући домете реализованих *ујојија америчкој сна*, Жан Бодријар открива *савезежја виртуелне реалности*. Фиктивна слика стварности постала је привлачна, а то је омогућила убедљивост привида усмереног ка *јожељној стварности* као конституисаној реалности. Свет *барокне логике Дизниленда*, сматра Бодријар, *ојчињавајући* је колико је то и реалност телевизијског изгледа стварности. Стварност овде прераста у “*хوليوудску фајаморјану*”. Ако Европа постаје *јосјимодерна*, сматра Бодријар, Америка живи своју *радикалну модерну*. У том смислу комуникативност *телевизијске слике*, која отвара домете хомогенизације, приближавања или епигонства, доприноси здруженом мозаику *времености, историјности и савремености*, али на начин који у свету *телевизијске слике* ставља у *јрви јлан* препознавање *садашњости* којом се потврђује привид досегнуте *будућности* и претварање ишчекивања у *живљено искујство светиа*. Раније смо писали да је продор *сјтелијске телевизије* омогућио *јродужејтак* преноса постојеће *телевизијске слике на даљину*, али смо, на основу расправе, кориговали приступ наглашавањем да се догодио *квалијативан јреокреј* сателитским ширењем слике на даљину. Сателитски програм није само додатна могућност за већ постојеће виђење (и искуство) телевизије него је шанса за ново (телевизијом обележено) поимање мозаичке културе света. Уствари телевизија је претрпела промене када је усмерена на глобализацију *слике светиа* заснованог

на доминацији мозаичког уобличавања *ствари и појава* на начин који омогућава да се (оне) поново прикажу избором *прича* и *збиром фрагмената*. Откривајући *времености* смисла *савремене живљења* у својој *мозаичкој представи*, телевизијска слика оснажује *поредак значења савремености* чак и када је смисао потиснут *симулацијом вредности*. У основи, међутим, квалитативно се обогаћује раније најављен смисао повратка *људском дому*.

Телевизијски медиј се не може изоставити из препознатљивог искуства света *недавне прошлости*, који живи своју *садашњост* и *ишчекивање будућности*. Како у мозаику слика и речи препознати *процес савремености* – део је питања које подразумева и расправу о дOMETИМА *телевизијске слике света* у савременој култури. Изучавањем феномена званог *телевизија* отвара се *могући пут* за препознавање света представљеног и опстојаног у *фрагментима о историје*, и за критику *историјских симулација*.

## 2. ЗАСНИВАЊЕ НАУКЕ О ТЕЛЕВИЗИЈСКОЈ КУЛТУРИ

После педесет година од првих дневних експерименталних програма телевизије, појавио се научни приступ предмету новог домена културе који је назван *телевизијска култура*. Тачније, године 1987. научник Џон Фиск је објавио дело под називом *Телевизијска култура*. Подсетимо се и једне чињенице која се односи на *науку о филму*. Педесет година после прве филмске представе, научник Бела Балаж је објавио рад под насловом *Филмска култура* (тачније 1947. године). Примери Балажове *филмске културе* и Фискове *телевизијске културе* указују да је за поменуте медије било подстицајно искуство од пола века постојања стваралаштва у њима да би се теоријски образлагало како је *савремена култура света* обележена и доприносима *култура* које обележавају поједини особени медији.

Када је Бела Балаж означио појаву као ФИЛМСКА КУЛТУРА, сматрао је да је потребно научно доказати како се *развила нова уметности* која захтева и *културу за њено прихватање*. При том Балаж је означио особеност *филмског језика* као ново искуство савремене културе. Није, међутим, ишао даље и да на основу искуства филма констатује зашто филм чини двадесети век другачијим у поређењу са прошлим вековима који су нудили своја особена обележја и доприносе култури. После протекла сто година од постојања филма, написали смо своје одређење предмета ФИЛМСКА КУЛТУРА, уверени да је стогодишње искуство једне уметности било подстицајно да наука прекорачи (превазиђе) Балажова ограничења поменутог предмета истраживања. Уместо Балажове *једне*



*димензије* филмског препознавања света предвиђена су *два паралелна гомеџа филма* у савременој култури. Настојали смо да укажемо да је, сем трагања за културом која је усмерена на познавање уметности филма, потребно трагати и за савременим домашајима културе која је обележена временом пос-тојања уметности филма. Али, као и у Балажовој тежњи да се одреди издвојен (једнодимензионалан) простор једног научног предмета, сматрали смо да је могуће јасно проширити и означити гранична подручја дводимензионалног истраживачког усмерења предмета науке о филмској култури.

Овде је назначен предмет заснивања *науке о шелевизијској култури*. Али у одређењу распона (граница) научног истраживања означеног под знацима ТЕЛЕВИЗИЈСКА КУЛТУРА путеви који воде до потпунијег *омеђења просјора* не могу донети убедљив (а још мање завршни) резултат. Постоји више разлога за “неизоставни круг”. Уколико науку о филмској култури упоређујемо са науком о телевизијској култури, констатуваћемо да је *филмска уметност* потврђена као *особена уметност времена*, док је *шелевизијски медиј* прихваћен у конгломерату позајмљеног и *оригиналног стваралачког* и *манипулативног* у ширењу (свог) *праја о савремености*, због чега се у науци још не може омеђити *просјор* *особеног* уколико се тек открива присутност оригиналног стваралаштва у друштвеном тоталитету културе. Значи, предмет научног истраживања савременог света под називом ТЕЛЕВИЗИЈСКА КУЛТУРА не прихватамо са крутим омеђењем простора који би онемогућио и нове приступе особеностима телевизијског медија. Под предметом усмереним на истраживање *културе* обележене *искусством шелевизијског медија* у стварности подразумевамо: (а) начин обликовања стварности (у низу домена оригиналним) *језиком шелевизије*, али и (б) обележавајуће присуство телевизије у богаћењу искуства света који је саздан од *стварности у настајању*. При томе, *шелевизијска култура* не може постати статични домет савремености нити нудити овичено одређење поља истраживања у науци која је отворена за релевантна тематска подручја. Зато прихватамо драгоцен допринос Џона Фиска који је тек најавио полазиште за ТЕЛЕВИЗИЈСКУ КУЛТУРУ њеним стављањем у шири домен *визуелне културе времена*, не затварајући просторе за наилазеће обликовање комплексног научног предмета. Понудио је *збир (мозаик)* првих тематских опредељења, али не за конституисање граничног подручја *новог предмета* него за могућу неизоставну основу *отворену* за нове изазове.

Поменимо два различита повода или нивоа свести о неопходности издвајања научних предмета *филмска* и *шелевизијска култура* у време Балажове и Фискове опредељености за *културу* поменутих *медија*. Када је Балаж писао

своју књигу ФИЛМСКА КУЛТУРА (1947), био је двоструко узнемирен. Прво, *неми филм* је заустављен када је достигао зенит, а јавио се тек (петнаестак година) *звучни филм* са још непостојећим вредносним системом. Тада се чинило да је са *неми филмом* потиснута оригиналност уметности јер је било много аргумената за песимизам. Друго, Балаж је тридесетих и почетком четрдесетих година посматрао филм из визуре уништавајућег политичког миљеа руског *социјалистичког реализма* а био је одгојен на искуству отворености *формализма* (и експресионизма) двадесетих година који је означио успон *немог филма*. Скептицизам је донео отпор којим је усмерено истраживање ФИЛМСКЕ КУЛТУРЕ (1947) само у домену *језика филма*. А када је Фиск писао своју ТЕЛЕВИЗИЈСКУ КУЛТУРУ (1987), било је већ јасно најављено ново раздобље у *науци о телевизијском медију*. Иза друге половине осамдесетих далеко је остао период неухватљивог позитивистичког истрајавања на парцијалном истраживању феномена званог *телефизија* (о одашиљачима порука, примаоцима порука, утицају на разне слојеве популације и слично). Прошло је и време када је програмска логика унела мисао да су *тешово све бићине теме за науку о телефизији исцрпене*. Настало је, међутим, време када је *телефизијски медиј* својом експанзијом и новим продорима у савремену културу (и са савременом културом као неизоставним искуством света) понудио обрт у приступу научног истраживања медија. У домену научног истраживања савременог света социологија културе је омогућила подстицајну ширину за усмерење социологије и естетике *телефизије*. Уносећи у науку о *телефизији* димензију која телевизију промовише као феномен *савремене (визуелне) културе*, научници са неколико универзитета приближили су се домашајима *евројске* социологије културе. Такође су научници поново открили изазове заборављених Маклуана и Морена, да би за своја истраживања отворили нов простор *телефизијске ирејознајљивости културе свешта*. У том контексту је настао и Фисков однос према предмету ТЕЛЕВИЗИЈСКА КУЛТУРА после истраживања *визуелне културе* као препознатљивој одредници савремености.

Нису се теоретичари вратили Маклуану када је след стварности подстакао нове изазове у *науци о телефизији*, него је Маклуан тада постао јаснији с обзиром на минулу стварност где је зачета Маклуанова мисао носила печат визионарства. Зато помињемо да је управо Маклуан указао на неопходност пута ка откровењу *особености нових медија*. Нудећи своје виђење наступања *електронске ере*, Маклуан се заложиио да се објасни како је сваки упад у *стандардизована мишљења* једног времена *скопчан са ризиком* одбијања или

ниподоштавања открића. Тада је указао и на климу која је поговарала особеним набојима за ширење нових феномена који носе дамаре нове културе, али се промовишу на привидним основама довољности постојећег искуства признатих медија. Према Маклуану, “садржина нове средине опстоји у старој механизованој средини индустријског доба”. Али *нова средина* подвргава стару поновној обради исто тако темељно као што овој обради телевизија подвргава филм. Телевизија је део нове средине и као све средине, сматра Маклуан, не да се уочити зато што смо свесни само “садржине” *старе средине*.<sup>6</sup> У Маклуановим примерима “стара средина” књижевности омогућила је остваривање филма као “нове” стваралачке “средине”. Зато је овај теоретичар настојао да укаже како “посебна правила” могућих *сисџема средина* или *кулџура* увек у себи негују и будућу аутентичну најаву “нове средине”, која ће “*стџару*”, у којој је заснована, претворити у потврђену форму. У том смислу Маклуан је посветио посебну пажњу технологијама које се у савременом свету смењују брзином у којој, захваљујућу једној средини, савременици постају свесни наредне. А то значи да *електронска ера* представља велики преокрет иако се бележи њен дуготрајни опстанак у средини *механичке ере*.<sup>7</sup> Осврћући се на спорост преображаја образовног система у време нових изазова, Маклуан је такође био илустративан и поједностављено јасан. По Маклуану, *телевизија је донела нову средину*, али та *телевизијска средина* показује недостатак пре свега због *ниске ликовне умерености*, али уз експанзивност *високој учешћу*, које отежава прилагођавање старијем образовном систему.<sup>8</sup> Издвајамо овај став зато што сматрамо да је управо овде (иако је и касније дао накнадна објашњења својих виђења) Маклуан најавио подручје *телевизијске кулџуре*, које се започело градити у окриљу *филмске средине*, односно по блискости предмету који називамо *филмска кулџура*.

Осим примедби у нашем раду неким теоријским недовршеностима у поставкама Балажа или Маклуана, прихватимо да особеност науке о *филмској кулџури* даје шансу и да се трага за особеностима које нуде препознатљивост *телевизијске кулџуре*. Препознавање *телевизијске кулџуре* у назнакама Маклуа-новог виђења супротставља се “отиску” постојећег искуства *филма*, али усваја *јодсџицајносџ окриља* које нуди *филмска кулџура* за сазревање новог простора културе света обележеног телевизијским виђењем времена и простора. Значи, док је Балаж био у прилици да систематизује предмет *филмска кулџура*, и пос-тави га у уске оквире (тада прихватљиве, али не и у другој половини века филма јер је касније омогућено ширење оквира науке о филму) Маклуан је дао само једну *консџрукџивну идеју* о могућем простору који би се могао означити – *телевизијска кулџура*. Такву идеју потврдио је и проширио Џон Фиск, али

није затворио простор за ширење пута до утемељења оригиналног предмета – *телевизијска култура*.

Иако звучи подразумевајуће, трагање за доприносом медија савременој култури тек се *изборило за свеобухватности* уместо дуго наметане *амбициозне парцијалности* која се исказивала као шанса науке усмерене ка истраживању конкретних комуникационих феномена. Својим приступом савременим токови-ма културе обележене и *масовним медијима*, аутор овог рада жели да прихвати блискост *крућу теоретичара* који полазе од неизбрисивих трагова узајамности друштвене тежње ка промени подстицајној у искуству културе отворене допри-носом и савремених комуникација усмерених људској окренутости ка будућ-ности.<sup>9</sup>

Опредељење аутора за концепт *науке о телевизијској култури*, на једној страни, нуди залагање за разумевање медија, а на другој конституише теоријске назнаке вредносног система којим се отварају питања *ауторске телевизије*, да би се у домену социологије културе, историје медија и естетике означила окосница издвојеног научног предмета. Али се, уместо граничних линија теорије, нуди *ошворености* за нове изазове истраживања и потврду назначеног домена *науке о телевизијској култури*.

#### НАПОМЕНЕ:

1. У теорији је уочена разлика коју гледалац *телевизијских садржина (серија)* и *гледалац филма (ирано)* показује према игри глумаца. Тако се очитује разлика у популарности глумаца *телевизијских серија*, који носе *популарности* док траје приказивање серије, да би их заменили други *популарни ликови* из нових серија, док су филмски глумци популарни и после заборављеног конкрет-ног филма. Када се појави међу гледаоцима *глумац из серије*, представља и “уживо” лик из серије који желе гледаоци да виде поред себе. Када се појави глумац, *филмска звезда*, гледалац жели да види *звезду*, а не блиски лик из одређеног филма. Гледалац *телевизије* глумца препознаје по имену из серије, гледалац *филма* има своје “блиске” глумце са именом и презименом. Један хотелијер у Холивуду је то уочио код туриста. По њему, стари љубитељи филма желели су да виде своје звезде у приватном животу, а љубитељи телевизијске серије желе да виде човека драге улоге – једни очекују стварну личност, други лик из живота у серији. У том смислу улога *телевизијске звезде из серије* је

привлачнија од приватног живота глумца. Телевизијски глумац свој свет одређује привидом своје улоге.

2. На почетку конституисања савремене наставе на учитељским факултетима у Србији (1993) није било дилеме да се један од неизоставних и научних предмета намени МАСОВНИМ КОМУНИКАЦИЈАМА. Место у настави и науци обезбеђено је било и за предмет ФИЛМСКА И ТЕЛЕВИЗИЈСКА КУЛТУРА.

3. Тврдња је Маршала Маклуана да је *мозаичка мрежа телевизијској виђења рийма свакодневице* утицала, на пример, да се из индустрије избаци “бескрајна трака”, а такође и да настану многи уходани односи од конвенција понашања у послу до оних у домену игара.

4. У домену истраживања *визеулне културе* издваја се активност неколико америчких универзитета који су посветили пажњу *науци о филму* и на основу тог медија истраживали и језик *масовних комуникација*. У том смислу значајне су студије Едварда Бранигена (Narrative Comprehension and Film), Дејвида Бордвајла (Narration in the fiction film), Роберта Штама, Роберта Бургина, Шенди Фридман (New Vocabularies in Film Semiotics), Брајана Нева (Film and Politics in America), Џемса К. Робертсона (The Casablanca Man), Стивена Кона, Ине Ре Херк (Screening the Male), Џона Карпа (Theories of Authorship), Кристине Бруновске Карник, Хенри Џенкинса млађег (Classical Hollywood comedy), Херберта Шилера (Information Inequality). Помињемо дела која су добила похвалне рецензије и на европским универзитетима. Овде помињемо и да су посебну пажњу филму у домену *масовних медија* посветили теоретичари са универзитета у Сан Дијегу, Њујорку и Вашингтону.

5. Овде помињемо зборник радова (Counterinternationalratives) који открива обрт у *постмодерном* супротстављању култури класичне наратије која се обликује владавином медија, технолошким изазовом и едукацијом која постаје незаобилазни простор за одбрану хуманизма у савременој школи (Colin Lanshear, Queensland University of Technology, Henry Giroux, Pennsylvania state University, Peter, McLaren, University of California, L.A.; Michael Peters, Auckland University). Поменимо и рад који издваја и Стивен Конор, професор Универзитета у Лондону: Nigel Wheale The Postmodern Arts: An Introductory Reader – Critical Readers in Theory and Practice, London, 1995.

6. Да би био јасан, Маклуан указује на пример “уласка нове средине у набој старе” у времену појаве *машинске производње* која је стварала једну средину чија је садржина била “*сџара средина*” *земљорадничкој животи, уметности и занати*. Али је нова *механичка средина* својим доприносом подигла прво постојећу *сџару средину*, да би у њој формирала и своју особену *нову средину*. По Маклуану, свака

нова технологија ствара своју средину, “а сама та средина у којој се делује сматра се *кварном и йонижавајућом*. Али *нова средина* чини више од свега да се *йрећходна средина* потврди у својој особеној стваралачкој форми. Значи, по Маклуану, *филм* је постао јасна потврда уметничког резултата управо постојањем *йтелевизије* као феномена који тек доказује своју иновативност и особеност у средини коју је освојила *седма уметности*.

7. Смелост Маклуановог виђења преврата у свету технолошког прогреса огледа се у низу тумачења односа према уметности. После темељног знања о историји уметности, Маклуан је социолозима медија могао да понуди своје смеле, често поједностављене, тезе са примерима преображаја који су се нудили у књижевним и другим видовима стваралаштва. Тако је, између осталог, указао да “нова електрична средина” у себи носи *кријичке йријиске* који су се откривали у *йшим срединама* попут *ејзисйенцијалне филозофије* (Жан Пол Сартра) или *йозорйишйе айсурда* (Самјуела Бекета). Овде понављамо напомену да је за Маклуана филозоф Мартин Хајдегер дао пример како *филозофска мисао* може предњачити новој *елекйронској ери*.

8. Из предговора трећем издању књиге Marshall MacLuhan: *Unterstanding media: The Extensions of Man*, 1964.

9. Група теоретичара окупљена око пројекта *Хоризонй 1999*, управо нуди мото истраживања: *Centuries-Cultures-Communications* (у Утрехту, месту повезаности научника који заступају полазиште од широких друштвених аспекта промена и динамичне технолошке утакмице ка прогресу). Позив смо прихватили јер је конвергентан са вишегодињим ставовима које смо износили о предмету науке о медијима, а које заступамо и у овом раду.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодријар, Жан (1991): *Симулације и симулакруми*, Нови Сад.
2. Бодријар, Жан (1997): *Cool Memories*, Вршац: КОВ.
3. Божовић, Ратко (1990): *КУЛТУРА*, Ваљево-Београд.
4. Jacobs, Norman (1964): *Culture of the millions – mass media in modern society*, Beacon, Boston.
5. Коковић, Драган и Ненадић, Миле (1996): *Социологија образовања*, Сомбор.
6. Kumor, Aleksander (1997): *Telewizja, teoria-percepcja-wchhwanie*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa.

7. Lewis, Jon – E-Stempel, Penny (1993): *Cult TV – The essential critical guide*, London.
8. McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media: The extensions of man*, New York.
9. Nagy, Andor (1997): *Televizio es a pedagogia*, Tankonyv kiado, Budapest.
10. Тофлер, Алвин (1983): *Трећи шалас I*, Београд.
11. Feyerbend, Paul (1984): *Winssnschaft als kunst*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
12. Fiske, John – Hartley, John (1978): *Reading Television*, Methuen & Co LTD, London.
13. Fiske, John (1987): *Television Culture*, London.

**Наталија Јермоленко**

Г. Дедића 16

Сомбор

**Стручни чланак**

UDK: 371.3:802/809

BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 159-166

Примљено: 06. 12. 1999.

## ИЛУСТРАТИВНА ОЧИГЛЕДНОСТ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

\*

**Резиме:** Овај осврт на илустративну очигледност у настави страног језика има задатак да подсети на значај, функције, разне типове и начине коришћења илустративног материјала у уџбеницима и ван њих, првенствено у основној школи, те тако да помогне наставницима страних језика у адекватном одабиру и укључивању илустрација у наставном процесу. Илустрација доприноси не само лакшем савладавању новог лексичког материјала, функцијом преношења значења, већ има и низ других функција као што су мотивациона или естетска, што доприноси свеобухватнијем разумевању језика и народа чији се језик учи.

**Кључне речи:** илустрација, визуелна комуникација, школски уџбеник, наставни процес.

\*

**Summary:** This review of illustration as an obvious material in teaching of foreign language has a purpose to remind of the importance, functions, different types and ways of using of illustration material in textbooks and other sources, mainly in primary schools; it could be a guidance for the teachers of foreign languages on how to adequately involve or choose the picture in the process of teaching. Illustration does not only contribute towards easier comprehension of a new lexical material, by its function of meaning transfer, but has also other functions as motivation or aesthetic function, which makes understanding of the language and people which language is taught much wider.

**Key words:** illustration, visual communication, textbook, process of teaching.



**Резюме:** Цель данной небольшой статьи о иллюстративной наглядности в обучении иностранного языка напомнить о важности, функциях, разных типах и способах правильного использования иллюстративного материала в учебниках и других видах иллюстраций, преимущественно в начальной школе и так помочь преподавателям иностранного языка правильно использовать и выбрать иллюстрацию в процессе обучения. Иллюстрация не только помогает легким изучению новой лексики, функцией переноса значения, но имеет также ряд других функций, как например побудительную или эстетическую функцию, который способствуют всеобщем понимании языка и народа, язык которого изучается.

**Ключевые слова:** иллюстрация, визуальная коммуникация, учебник, процесс обучения.

\*

## 1. О ЗНАЧАЈУ И ФУНКЦИЈАМА ИЛУСТРАТИВНЕ ОЧИГЛЕДНОСТИ

У данашње време ужурбаног темпа живота и наглог развоја комуникација слика као визуелна комуникација има изузетну, ако не и водећу улогу, поготово с обзиром на развој разних савремених облика комуникацијских медија. По Б. Карлаварису, једном од најистакнутијих истраживача те области, илустративни материјал у уџбеницима и илустрација уопште није само визуелна порука, већ је и естетски и научни (логичан) знак. Илустрација у уџбенику је интердисциплинаран и комплексан појам, разноврстан у погледу врста, функција и релација између текста и слике. Суштина илустрације је интердисциплинарна и обухвата више равноправних компоненти као што су педагошко-дидактичке, психолошке, ликовно-естетске, идеолошко-социјалне, семиотичке, економске и компоненте употребљивости илустрације у складу са осталим педагошким компонентама.

Иако је илустративни материјал у уџбеницима почео да се озбиљније посматра тек у 20. веку, истраживања у овој области се у последње време интензивирају. У педагошком раду се слици још увек не поклања довољно пажње. Обука будућих наставника не обухвата обучавање коришћења слика у настави упоредо са коришћењем текстова. Ипак, питање илустративног материјала у уџбеницима данас све више добија на значају самим развојем схватања наставног процеса, као и повећањем штампарских и других савремених илустративно-графичких могућности за масовну употребу.

Научници који се баве истраживањем психологије опажања доказују да око 90% информација које човек усваја добија визуелним путем (Р. Л. Грегори, 1970, "Око и мозак").

Опште прихваћено је мишљење да илустративни материјал који се базира на уметничкој основи, у структури вантекстуалних компонената, располаже васпитним и образовним могућностима. Илустрација је очигледан ослонац учени-ковог мишљења у наставном процесу, као научно-сазнајни наставни материјал; такође може да буде један од важних начина укључивања емоција ученика, омогућује дубље и темељније разумевање текста.

Илустративни материјал у уџбенику спада у вантекстуалне компоненте уџбеника, али је у поређењу са другим компонентама највише повезан са садржином, може се рећи да у себи носи конкретну наставну информацију. М. И. Шабалин чак закључује да “у уџбенику језика цртеж не само што треба да осветли, разјасни текст, да помогне читаоцу да се у њему снађе, већ и сам треба да врши функцију текста; цртеж је у уџбенику језика сам својеврсни текст”.

Д. Д. Зуев наводи следеће задатке илустративног материјала у уџбеницима:

- а) илустративни материјал треба да видљиво конкретизује наставно градиво, очигледно представи предмет који се изучава,
- б) да активира мисаону делатност детета, појачавајући на тај начин емоционално и идејно-морално деловање наставног градива,
- в) да омогући стварање сталних навика за визуелно изучавање света, и
- д) васпитавање естетске културе.

Осим у уџбеницима, илустрација може бити присутна у настави коришћењем других наставних средстава, непосредно или посредно, од наставника, односно ученика.

Непосредна наставникова илустрација у настави страног језика може да обухвати рад на илустрацијама разних жанрова (подела илустрација на жанрове који се користе у уџбенику је наведена у даљем тексту). При томе треба имати у виду способности перцепције ученика, односно у које доба ће моћи да се користе одређене садржине: на пример, наративни низ илустрација, са једноставним цртежом без много детаља би могао да нађе примену код млађих ученика, док за старије ученике могу да се користе више апстрактне или импресионистичке илустрације.

У настави страног језика усмена реч има примарну улогу, те је зато веома важно употребити илустрацију на часу, како би се она на адекватан начин асоцирала са усменим, односно писаним садржајима наставе. Осим илустрација у уџбенику, пожељно је коришћење разних додатних илустрација: фотографија, уметничких репродукција, монографија, цртежа ученика или наставника, гра-

матичких шема и осталих извора илустрација, један врло погодан медиј је видео снимак, у коме комбинација усмене и визуелне компоненте може да има, ако је урађен у одговарајућем односу, изузетан резултат у савлађивању наставног градива као и мотивисању ученика.

Имајући у виду поменуте задатке илустративног материјала, можемо да закључимо да у настави страног језика функција илустрације може да буде:

- увођење нових граматичких јединица ,
- увођење нове лексике (осим водећих илустрација у уџбенику, могуће је коришћење уметничких монографија, разних илустрованих речника, ви-део записа и сл.),
- илустрације могу да служе као пратиоци текста,
- понављање пређеног градива,
- вежбање (изостављањем детаља на илустрацији, или њиховим додавањем; коришћење низа слика са одређеним циљем),
- илустрације такође могу да буду подстицај за коришћење друге литературе,
- неке илустрације могу да развијају машту и стваралаштво,
- вредновање ученичких знања и способности.

## **2. ТИПОВИ – ПОДЕЛЕ ИЛУСТРАТИВНОГ МАТЕРИЈАЛА**

Постоји више врста подела илустративног материјала према различитим критеријумима.

Б. Карлаварис наводи низ подела, од којих ћемо ми поменути само неке: једна је подела ликовног материјала према употреби медија, материје којом се фиксира визуелни знак:

1. уметничка репродукција,
2. репродукција уметничког дела или оригинални дечји радови,
3. фотографија (снимци са филма, телевизије и сл.)
4. схеме и графикони

Осим тога, он помиње и поделу према односу естетског и функционалног (научног):

1. чисто ликовно-естетска порука,
2. карикатура,
3. илустрација условљена литерарним текстом,

4. илустрација као графички дизајн у ужем смислу,
5. документација и репортажа,
6. стрип,
7. амбијенти, обреди, параде, архитектура,
8. схеме, графикони и други научни знаци,
9. цртежи објашњења процеса, поступака, операција, пресека,
10. репродукције саобраћајних знакова, заштитних и др.знакова.

Приликом обраде новог текста, увођења нове лексичке јединице, најчешће се користе илустрације под бројем 3, 5, 6, док за вежбање могу да се користе 2., 3. и 6. тип илустрација; 7. тип илустрација је посебно погодан за екстралингвистичке садржине које нису уско везане за сам текст, већ проширују круг интересовања ученика, његову општу културу.

Као и текстове, илустрације у уџбеницима можемо поделити на :

- а) доминантне,
- б) равноправне,
- в) пратеће и
- г) украсе или вињете.

У настави страног језика у основној школи првенствено се користе доминантне илустрације, посебно у нижим разредима; равноправне и пратеће су заступљеније у вишим разредима, док су украси или вињете заступљени у мањем обиму.

Такође, илустрације се могу поделити на образовне, фактографске и васпитне, мотивационе. У настави страног језика више су заступљене васпитне – мотивационе илустрације.

Према Д. Д. Зуеву, у савременом школском уџбенику је утврђено 12 врста (жанрова) илустративног материјала, према функционалној усмерености:

1. предметне илустрације,
2. илустрације чија је садржина изражена на уметнички начин,
3. документарне илустрације,
4. техничке илустрације,
5. карте,
6. дијаграми,
7. схеме,
8. планови,

9. технички цртежи,
10. инструктивно-методичке илустрације,
11. графичке илустрације,
12. симболичке (ефектне) илустрације.

У настави страног језика мање ће бити заступљени графикони и схеме, дијаграми, планови, карте, а више остали типови илустрација.

Према детаљном истраживању Мире Крагуљац, као и неких каснијих истраживача, млађи ученици више воле реализам, мотиве који се односе на људске, “животне” радње, воле јасан израз без оптерећења, док старији ученици имају склоност ка импресионизму, ка “чистим” уметничким мотивима, као што су предео, мртва природа, статичан портрет.

Ово су само неке од подела које треба имати у виду при коришћењу постојећих илустрација у уџбеницима и избору илустрација ван уџбеника у настави страног језика.

Цртеж је веома погодан жанр илустрације јер је широко применљив у настави због своје дидактичке прилагођености; цртежу у боји, као и свакој илустрацији у боји се свакако даје предност, јер су саме боје значајан елемент који привлачи пажњу детета, ствара емоционалну напетост, има естетску и друге функције (Г. В. Аљамовска наводи седам улога које носе боје). При одабиру илустрација треба имати у виду да су за млађе ученике прихватљивије основне, углавном топле боје, мали број нијанси; за млађе ученике се такође користе наративне илустрације, низ илустрација које приказују неки догађај.

### **3. ПОДАЦИ О КУЛТУРИ СТРАНЕ ЗЕМЉЕ ЧИЈИ СЕ ЈЕЗИК УЧИ**

Илустративни материјал у настави страног језика може да пружи податке о култури стране земље чији се језик учи, о историјском наслеђу, о свакодневици (животним реалијама), научно-техничким и другим достигнућима, о разним другим аспектима живота који чине неизоставни део познавања језика те земље. У неким од тих аспеката илустрације су незаменљиве, јер пружају мноштво детаља и елемената који се не могу представити писаним или усменим казивањем. Фотографија је један од жанрова илустрација који се може примени-ти у том циљу, тим пре што уметничка илустрација некад није успешна: фотографије разних познатих грађевина, установа, градова, пејзажа, али и уметничких дела (репродукција), историјских сцена, значајних личности и сл.

су погодније од илустрација, нарочито за старије ученике. Такође могу веома успешно да послуже видео касете, филмови, слајдови, телевизијске емисије, све наравно у зависности од техничких могућности школе.

#### 4. КОРИШЋЕЊЕ ИЛУСТРАЦИЈЕ У РАЗНИМ ФАЗАМА НАСТАВЕ

Илустрација се може користити у разним фазама наставе, као што су:

– за увођење у наставу: наставник прелиминарно упознаје ученике са очигледним приказом објекта (илустрациом) који се касније изучава усменим или писменим казивањем; после тога следи поређење са оним што је раније виђено. Том приликом наставник мора да има јасну представу о томе шта жели да постигне илустрацијом, да би на часу умео прецизно да протумачи илустрацију.

– за систематизацију градива користи се илустративан материјал који је органски повезан са текстом, обрађеног истовременим радом на тексту и илустрацијама.

– за понављање градива, користе се илустрације са одређеним усменим језичким образцима, учвршћују се и повезују стечена знања.

#### ЗАКЉУЧАК

Сазнањем о компаративним предностима визуализације информације и другим функцијама илустрације у настави, она постаје значајан елемент уџбеника и наставног процеса. Широки спектар врста и начина коришћења илустративног материјала у настави страног језика пружа додатне могућности бржег и лакшег савлађивања наставног градива, мотивисања ученика, емоционалног укључивања ученика, развијања естетских и других навика. Употреба визуелних средстава помаже да се смањи употреба матерњег језика у настави страног језика. Такође омогућује ученицима боље, свеобухватније упознавање са културним и другим вредностима земље чији се језик учи.

Сваки наставник који се стваралачки односи према своме раду сам проналази начине за активирање ученика и укључивање визуелног опажања деце у процес њиховог овладавања знањима и способностима. Требало би пажљиво прићи тумачењу илустрација како би илустрације имале што оптималнију улогу у савлађивању наставног градива страног језика који се изучава.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Зуев, Д. Д. (1988): *Школски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Карлаварис, Б.: *Ликовно-џрафичка ојрема уџбеника*, стр. 153-194.
3. Малић, Ј. (1986): *Концејџија савременој уџбеника*, Загреб: Школска књига.
4. *О функцији ликовно-џрафичке ојреме савременој уџбеника*, 1979, Савремени уџбеник, 3. књига, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Петковић. Д.: *Ликовно-џрафички елементи у уџбеницима сџраних језика и њихов значај у наставаи*, стр. 189-197.
6. *Прилози теорије уџбеника*, 1984, Савремени уџбеник, 9. књига, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Продановић, др Т., Ничковић, др Р. (1984): *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Ђућуз. Љ.: *Функција слике у развијању способности усменој изражавања у иочейној наставаи сџаној језика*, стр. 178-188.

## МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

др Томислав Цветковић  
Учитељски факултет  
Сомбор

Прегледни чланак  
UDK: 372.88  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 167-178  
Примљено: 05. 11. 1999.

### ПИСАНИ САСТАВИ ПОДСТАКНУТИ ЛИКОВНИМ ПРЕДЛОШКОМ

\*

**Резиме:** У раду се расправља питање диференцираних методичких предлогака у индивидуализованој настави писмености. При томе се искушава типологија предлогака и назначује њихова функција. Тежиште практичног дела рада стављено је на ликовну групу предлогака, који се развијају у две серије методичких модела. Серије се уређују у облику причања и описивања и развијене су у системе вежби према поступној тежини елемената.

Са испитивањем књижевних предлогака, овај рад чини јединствену целину.

**Кључне речи:** индивидуализована настава писмености, писана вежба, мотивациони предлогак, диференцирани ликовни предлогак, модели писаних састава.

\*

**Summary:** The question of differentiated methodical models in individualized literacy instruction has been discussed in the essay while testing model typology and defining their function. The focus of the practical part is on a visual model group,



developing in two series of methodical models. Series have been arranged in the form of speech and description and developed in the systems of exercises made after the gradual element difficulty.

The essay makes a whole with the study of literary models.

**Key words:** individualized literacy instruction, essay, motivation model, differentiated visual artistic model, models of essays.

\*

**Резюме:** В работе обсуждается вопрос дифференцированных методических предложений в индивидуализированном обучении грамотности. При этом испытывается типология предложений и напоминает их функция. Средоточие практической части работы поставлено на изобразительную группу предложений, которые развиваются в две серии методических моделей. Серии приводятся в порядок в форме рассказывания и описания и развиты в системы упражнений к поступной тяжести элементов.

С испытанием литературных предложений, эта работа представляет единственное целое.

**Ключевые слова:** индивидуализированное обучение грамотности, письменное упражнение, мотивационное предложение, дифференцированное изобразительное предложение, модели сочинений.

\*

## ТИПОЛОГИЈА ПРЕДЛОЖАКА

Диференцирање мотивационих предложака средишно је питање индивидуализоване наставе писмености. Улога предложака педагошка је и естетска. Путем предлошка ученик се уводи у писану вежбу: успоставља се казивачка ситуација, која се даље у писању развија, омеђује се облик састава, најављује лексички слој, па и сама намера казивања. У хијерархији узорака при томе је разликовано начело уопштености (Гудељ-Велага, 1990). Што је предложак апстрактнији, нпр. заснован на музичком обрасцу или на слободној игри асоцијација, то су шири услови за слободан стваралачки израз. Конкретан, пак, узорак, заснован на ликовној целини или на посматрању предмета и ситуација, састав поведе у одређеном смеру и при томе га нужно условљава и деформише. Књижевни језички узорак задржава неку неутралну, средњу меру између двеју крајности (Видети: Ђурић, 1998).

Но супротстављање педагошког естетском у природи узорака даде се пратити и у обрнутом смеру. Основни циљеви наставе писмености више су или мање оствариви при конкретном као и при апстрактном узорку. Потреба за још ближим вођењем ученика у току писања условљава даље раслојавање предлогака, и у условима рада са мање искусним и млађим ученицима тежиште ставља на конкретан узорак. За напредније и даровитије, пак, ученике, као и за ученике старијег школског узраста, ближе вођење замењује се подстицањем и као ваљанији избор овде се даде предложити апстрактни узорак.

### ПОРЕДБА УЗОРАКА

Најшира група предлогака у настави заснована је на књижевно-уметничком тексту. Већ учење почетног читања и писања ученике доведе у додир с језичким текстом. То је каква самостална логичка целина, у форми причања, описа или расправљања, која се даде читати и у изражавању опонашати. Текст се у настави књижевности обрађује као уметничка појава и затим, у преласку на његову посредујућу улогу у настави граматике или изражавања, тумачи и показује као језички или естетски узорак. Изражајне форме, наиме, идентичне су у стварању зрелог уметника и у условима учења писања и сваковрсне борбе за израз. Доживљајни узорак преобраћа се у поучавајући, задржавајући при томе обе своје функције: естетске појаве која надахњује за стварање и усмеравајуће методичке (лингвометодичке) појаве која се на одређен начин у писаном саставу може опонашати.

Деци свих узраста такође је блиско писање састава на основу ликовних предлогака. Ослоњен на линију и боју, такав узорак прескаче записану реч као средство општења и непосредно се обраћа деци универзалним, сваком блиским језиком. Штавише, ликовни израз је разноврстан, има ли се у виду наставна илустрација заснована на искуствима дечјег ликовног израза. То је такође својеврсна текстура, предочена у одвојеном лику, где се време укида и расклапа у простору, или у две-три сукцесивне јединице узрочно повезане у наративну секвенцу.

Савремена се настава с једнаком пажњом обраћа комбиновању и споју двају начина израза, речи и слике, где једно средство израза проговара онде где су ограничене могућности другог. Но педагошке вредности стрипа код нас тек треба да буду откривене.

**МОДЕЛИ И ЗАСНОВАНИ НА ЛИКОВНОЈ СЕКВЕНЦИ**  
(Систем вежби)

**Причање према низу слика**

**НАСТАВНИ ЛИСТИЋ (1)**

Како се споразумевамо?

(мотивациона игра)

– Замислите да сте у посети малом Енглецу, Французу, Немцу, а не знате њихов језик. Како бисте објаснили да сте поспани или гладни? – Реците то глумом! – Реците сликом (цртежом)! – Може ли се споразумевати путем слике?

**НАСТАВНИ ЛИСТИЋ (2)**

Природан редослед слика о дечаку и девојчици

а) – За причу су нужни садржај и његов редослед. Садржај ове вежбе сазнајемо путем анализе слика.



– Свака слика показује део неког догађаја. Предочавамо вам прву слику. Шта се на њој догађа? – Показујемо другу слику. Опишите шта на њој видите! – Показујемо трећу слику. Шта се на овој слици дешава?

б) – Стварању плана приче претходи оспособљавање за разликовање редоследа слика. Да ли су слике постављене у прави редослед?

– Предложи наслов за сваку слику! – Може ли се испричати прича на основу слика? Ако су слике у правом низу, повежи их у целину приче!

– За наслов приче одабери један од предложених поднаслова:

а) Брање јагода

б) Непогода

в) У заклону

Објасни зашто си одабрао баш тај поднаслов за наслов!

в) На ту тему напиши писани састав!

### НАСТАВНИ ЛИСТИЋ (3)

#### Стилско уобличавање приче и преживљавање

– За причу је неопходно знати: а) шта се догађа, б) на коме се месту нешто догађа, в) када се то догодило и г) ко учествује у догађају.

– Да би опет прича била занимљива, личности се ближе (изнутра) осветљавају: – Зашто су деца пошла у шуму? – Како су брала јагоде? – О чему су при томе размишљала? – Како су се деца осећала када је почела непогода? – Ко је предложио да отрче у заклон? – Како су се они осећали у заклону?

– Испричај овако проширену причу! – Упореди је са претходном причом! – Шта закључујеш? – Слике још можеш обојити (хаљиницу, нрп. у црвено, панталоне у плаво, траву и лишће у зелено).

### НАСТАВНИ ЛИСТИЋ (4)

#### Деформисан поредак слика о мачки и птици



а) Колико је слика у датом низу? – Опиши их (личности, место, радња)! – Имају ли ове слике нешто заједничко? – Покажи шта је то! – А шта је различито на сликама? – Налазе ли се личности на истим местима? – Раде ли потпуно исте ствари?

– Да ли је могућно испричати причу по датом низу? – Ако то није могућно, да ли је низ слика правилан? – Поставите слике у редослед како се догађаји логично развијају!

– Испричајте причу! – Предложите наслов за сваку целину! – Предложите наслов целе приче!

б) На ту тему напиши писани састав!

### НАСТАВНИ ЛИСТИЋ (5)

#### Стилско уобличавање и казивачев став

– Садржај приче мења се у завосности од казивачевог емоционалног става (односа).

– На основу истог низа слика предложена су два различита плана приче. –Објасни их и одреди шта се при томе казивању мења! – Предложи сам нову основну скицу приче! – Испричај ове различите приче (на озбиљан начин, смешан начин, страшан начин итд.)!



НЕМА МЕ

- У шуми зими
- Ловац
- Под грмом, ено
- Нема ме

ЗАЧАРАНА ШУМА

- Пуста шума
- Смели ловац
- Вражји зец
- Шта је то било?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **МОДЕЛИ ЗАСНОВАНИ НА СЛИЦИ** (систем вежби)

#### **Описивање према слици** (Ограз лика у ојлегалу)

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: Ко сам ја?

Речи и изрази  
(на плакату или табли)

1. Понекад се погледаш у огледало. Шта си тамо дивно угледао? (Подвуци одговоре или допиши нове!)

- љупко и весело створење, - неко необично биће, - загонетног странца, - чудног Марсовца, - правог Супермена, -умиљато чедо, - мамину и татину мазу...

2. Како изгледаш? - низак сам и мршавко (мршавуља, мршавица), - права брбљивица, - црнокоса (плавокоса, смеђокоса) девојчица, - ситан сам, али снажан, - висок сам, дугоног...
3. Које још особине имаш? - (имам) високо чело, - паметан поглед, - пажљив сам и весео, - добар сам другар, - уредно држим школски прибор...
4. Ко си ти? - ђак трећег разреда, - дечак који се зове (Немања, Весна...), - највеселији (најбржи, најснажнији...) дечак у разреду, - велика причалица, - двоножац, - становник града (...) ...

**НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: План описа (Уопштавање)**

1. Прочитај подвучене (дописане) одговоре. Шта закључујеш?
2. Кога си при томе описивао?
3. Како се описују људи? Можеш ли предложити план описа људи?

**ПЛАН ОПИСА – ТЕМА: Ко сам ја?**

- | <b>План-питања</b>        | <b>Општи план</b>                                |
|---------------------------|--|
| 1. Шта си дивно угледао?  | 1. ОПШТИ УТИСАК                                  |
| 2. Како изгледаш?         | 2. Бирање појединости које доказују општи утисак |
| 3. Које још особине имаш? | 3. ОЦЕНА   |
| 4. Ко си ти?              |  |

**НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: Основна писана вежба**

Описаћемо неку особу из своје околине. То може бити друг, другарица, члан породице, сусед, улични пролазник. При томе се могу користити речи и изрази из прве вежбе.

Изабери једну од предложених тема:

1. **Мој друг** (другарица)
2. **Највеселији члан моје породице** (брат, сестрица, отац, мати, дека, бака...)
3. **Опис занимљивог познаника** (улични поштар, продавац, сусед, саобраћајца...)

План на основу питања:

1. Кога сам одабрао?
2. Како та особа изгледа?
3. Које су још њене особине?
4. Зашто ми се допада?

**Описивање према слици**  
(Умјетничка репродукција)

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ:

Урош Предић:

**Набурена девојчица**



1. На слици Уроша Предића насликана је девојчица.

Које би јој име одговарало?

Девојчица се зове \_\_\_\_\_.

2. Како изгледа девојчица? (Подвуци шта желиш!)

- а) Лице јој је округло, буцмасто
- б) Очи су јој крупне и озбиљне
- в) Има уредну и чисту блузицу

3. Како се она може осећати?

- а) Девојчица је љута, да пукне
- б) Набурила се, надурила се, надундурила се
- в) Надула се као жаба од љутине

4. Шта је то могло растужити?

- а) Изгрдила је мама
- б) Није добила петицу у школи
- в) Дечак је повукао за косу

5. Дурење није лепо. Девојчица ће ускоро:

- а) да прсне у смех
- б) да се расплаче као киша
- в) да се игра с другарицама, трчи и скаче

6. Свиђа ли ти се девојчица?

- а) девојчица је добра и нежна, али повучена
- б) девојчица је горопадна, наопака
- в) радо бих се с њом дружио

#### НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: Састав на основу одговора (уопштавање)

Наглас прочитај (**или**: препиши) само подвучене одговоре на питања. Можеш ли их повезати и мало изменити?

Настао је писани састав. Прочитај га. Који би му наслов дао?

#### НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: Основна писана вежба

На сличан начин опиши свога друга или другарицу. (При томе се можеш послужити предложеним планом и подстицајним речима.)

Пиши у своју свеску!

ТЕМА: **Мој друг (другарица)**  
(план на основу питања)

Подстицајне речи и изрази

1. Ко је он (она)?	Он је	пажљив	немирко
2. Како изгледа?	Има очи	вредан	причалица
3. Како се осећа? Које су му особине?	Изгледа као	стрпљив	маза
4. Шта чини?	Онда	уредан	враголан
	Затим	повучен	прави ђаво
	Висок је	надурен	весела
	Стас му је	паметан	

#### Описивање према слици

(Сликање речима)

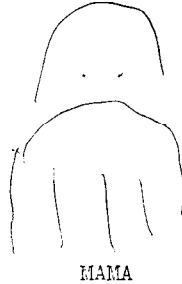
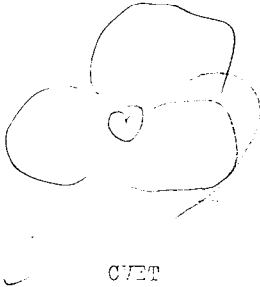
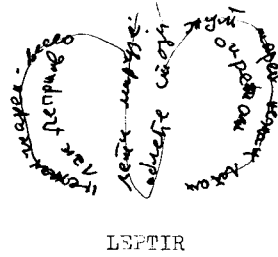
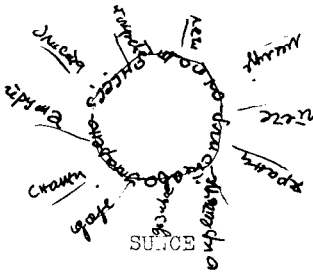
#### НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: Избор пролећних речи

1. Стигло је пролеће. Шта те највише очарава? Трчање наоколо? Вожња бициклом? Блиставо и топло сунце ? Зеленило и цвркулт птица? Весела вика и жагор деце?



2. Лепе су пролећне речи: **сунце**, **цвеће**, **лепир**, **мама**, **сестрица**. Изабери неку од њих, нпр. **сунце**. Шта ти све пада на памет када помислиш на реч **сунце**? Запиши све речи које те на сунце подсећају!

3. Сада ћемо таквим речима нацртати **сунце**, **лептира**, **цвет** и **маму**.  
Прве две слике су већ нађене.  
Друге две нацртај сам!



НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: **Опиши неку од слика**

1. Укратко усмено објасни како си нацртао маму!
2. Које си речи при томе користио?

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: **Основна писана вежба**

Учитељица нам је као мама. Мама даје храну, учитељица знање. Напиши састав о својој учитељици.

## ПИСАНИ САСТАВИ ПОДСТАКНУТИ ЛИКОВНИМ ПРЕДЛОШКОМ

---

Предложен избор тема:	Пролећне речи за учитељицу			
1. Моја учитељица	СУНЦЕ	ЦВЕТ	ЛЕПТИР	МАМА
2. Зашто волим учитељицу?	сјајно	леп		Она је као
3. Учитељица, наша друга мати	блиставо	мирисан		Очи су јој
	топло	шарен		Мирише на
	даје	нежан		Личи на
	греје			Волим је
	чува			

НАПОМЕНА: Теме се подешавају у одељењима које води учитељ.

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ: **Предлог тема за касније вежбе**  
(домаћи и писмени задаци)

ПРВА ГРУПА ТЕМА:

1. Особа коју волим
2. Представићу вам...
3. Слободан избор теме

ДРУГА ГРУПА ТЕМА:

1. Моја учитељица (учитељ, мама, отац, бака, поштар, продавац...)
2. Описаћу вам друга (другарицу, брата, сестрицу, познаника...)
3. Како замишљам чудовиште из бајке (змај, аждаја, свемирски чу-  
павац...)

ТРЕЋА ГРУПА ТЕМА:

1. Мој весели друг (Опишите свог друга тако да вас то обојицу засмеје.)
2. Плашљиви поштар (Опишите поштара који се боји уличних паса,  
малих и великих.)
3. Болесни змај (Халапљиви змај се разболео. Прејео се и боли га стомак.  
Шта чини? Опишите га!)

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Гудель-Велага, Зденка (1990): *Настава стваралачке вјештости*, Загреб: Школска књига.
2. Ђурић, Ђорђе (1998): *Особине ученика и модели диференциране наставе - чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет.
3. Geslin, Lucien (1959): *Méthode de composition française, Plan*, Paris: J. de Gigord, éditeur.
4. Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: ЗУНС.

**мр Драган Савић**  
Учитељски факултет  
Сомбор

**Прегледни чланак**  
UDK: 372.874  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 179-188  
Примљено: 02. 11. 1999.

## **ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈЕ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

\*

**Резиме:** У савременој настави Ликовне културе у последње време све су наглашеније тенденције и захтеви за повећањем ефикасности, стваралачке активности, уважавањем могућности, потреба и интересовања ученика. Једна од иновација која омогућује остваривања наведених захтева је диференцирана настава на четири нивоа тежине. Применом овог модела рада задовољиле би се потребе, жеље, интересовања и могућности ученика и створили услови за оптималан психофизички развој свих ученика. У раду се истиче потреба за стварањем повољних услова за примену овог модела рада.

На крају је презентован модел у обради наставне јединице Покрет у композицији I у III разреду основне школе.

**Кључне речи:** Ликовна култура, диференцијација и индивидуализација, индивидуалне разлике, индивидуални развој, модел рада.

\*

**Summary:** In contemporary instruction of arts tendencies and demands for efficiency increasing, creating efforts, respecting students' capabilities, needs and

interests have been stressed lately. One of the innovations enabling realization of the demands cited is differentiated instruction with the four requiring levels. Needs, wishes, interests and possibilities of students would be met by the application of this model and conditions for optimal psychophysical development of all pupils would be made. The need for making favorable conditions for application of the model has been pointed out in the essay.

At the end a model in realization of teaching unit Movement in composition in the 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> of elementary school has been presented.

**Key words:** teaching of arts, differentiation and individualization, individual differences, individual development, working model.

\*

**Резюме:** В современном обучении изобразительной культуры в последнее время все более подчеркнуты тенденции и требования для повышения эффективности, творческой деятельности, с уважением возможностей, потребностей и интересов учеников. Одна из инноваций которая позволяет осуществление приведённых требований это дифференцированное обучение на четырёх уровнях тяжести. Применением этой модели работы удовлетворяются потребности, желания, интересы и возможности учеников и создаются условия для оптимального психофизического развития всех учеников. В работе подчёркивается потребность для создания условий для применения этой модели работы.

Наконец презентуется модель в обработке учебной единицы Движение в композиции I в III классе начальной школы.

**Ключевые слова:** изобразительная культура, дифференциация и индивидуализации, индивидуальные различия, индивидуальное развитие, модель работы.

\*

## УВОД

Један од најзначајнијих проблема савремене наставе Ликовне културе садржан је у питању како наставу учинити ефикаснијом, како наставне садржине приближити ученицима, повећати стваралачку активност и омогућити подједнако напредовање свих ученика. На ово изузетно комплексно питање налазимо део одговора у проучавању и примени диференциране наставе Ликовне културе. Диференцирана настава може својим предностима да отклони многе

слабости традиционалног начина рада јер полази од ученика, уважава његове могућности, потребе и подстиче самосталан стваралачки рад.

У настави Ликовне културе у протеклом периоду није било озбиљнијих настојања да се диференцирана настава примењује и на тај начин омогући сваком ученику да се развија у складу са својим индивидуалним способностима и склоностима. Недовољна је информисаност наставника о могућностима и предностима диференциране наставе, оспособљеност наставника да правовремено, стручно и прецизно обаве идентификацију и селекцију ученика у одређене категорије напредовања, способност наставника да такву наставу организују и воде и др.

Полазећи од потребе и могућности организовања диференциране наставе Ликовне културе, своју пажњу усмерићемо на неопходност стварања повољних услова за њено остварење и могућност примене адекватног модела рада.

### ОСНОВНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ

Диференцијација наставе Ликовне културе претпоставља обезбеђење услова за њено остварење. Навешћемо неке најбитније:

*Познавање индивидуалних особености и способности ученика.* Упознавање индивидуалних способности и других карактеристичних особина ученика поставља се као основни задатак при настојању да наставу индивидуализујемо и диференцирамо. У нашој педагошкој пракси овај захтев се прихвата као важан, али се ретко примењује. Уобичајено је да се настава усмерава према могућностима и способностима “просечног” ученика, а не појединцима који уче и стварају. У оваквој организацији наставе велики број ученика који се по свом успеху налази изнад или испод просека одељења не може успешно усвајати знања, умења и навике, постижу се неадекватни резултати у раду. Због тога се јавља потреба за упознавањем и уважавањем индивидуалних разлика међу ученицима и прилагођавањем циљева и задатака, програмских захтева, садржина, облика и метода образовно-васпитног рада специфичним обележјима сваког ученика.

*Добро познавање наставних програма и избор одговарајућих наставних садржина.* Ово представља изузетно важан услов за успешно спровођење диференциране наставе Ликовне културе. У том смислу анализирали смо план и програм наставе ликовне културе да бисмо утврдили колико постојећи план и

програм омогућава индивидуализацију и диференцијацију у раду са ученицима, да ли омогућује сваком ученику да се развија у складу са индивидуалним способностима и склоностима.

Нови наставни план и програм наставе Ликовне културе у великој мери се разликује од досадашњег програма Ликовног васпитања. Нова је формулација циљева и задатака образовно-васпитног рада, оперативних задатака за поједине разреде, друга програмска структура и распоред садржина по редима. Основни циљ образовно-васпитног рада у настави Ликовне културе је подстицање и развијање стваралачких способности ученика. Он у себи садржи захтев да се сваком ученику омогући да испољи и развије своје стваралачке способности.

Задаци који су формулисани у циљу и новој програмској оријентацији наставног плана и програма односе се на развијање ученичких способности за опажање облика, боја и просторних односа, појава и законитости у природи и друштву, коришћењу различитих материјала за рад, оспособљавање за аналитичко посматрање и ликовно представљање и стицање ликовних критеријума. Наставне садржине које се обрађују претрпеле су знатне измене у погледу формулације ликовних проблема и броју часова за њихову обраду. Ликовни проблеми диференцирани су на програмске целине, а целине на наставне јединице. Теме и мотиви за рад нису дати. Наставнику је остављена могућност да тему бира из ученикових доживљаја и корелације са другим предметима. Програм је тако конципиран да се поједини ликовни проблеми проширују и допуњују с обзиром на могућности ученика, што пружа добре могућности за даље разрађивање и конкретизовање програмских садржина и прилагођавање програмских захтева ученицима.

Слабости овог програма огледају се у појединим садржинама које су преобимне и нису прилагођене могућностима ученика, па је тешко очекивати да се могу успешно обрадити. У програму су истакнуте наставне садржине помоћу којих се формирају мотивациони подстицаји. С обзиром да се не јавља само од себе, стваралаштво мора пролазити кроз одређене процесе. Потребно је, по нашем мишљењу, ставити тежиште на развој способности и психичких процеса. Време предвиђено за обраду у свим разредима и за све програмске целине веће је од времена предвиђеног за вежбање.

На основу анализе можемо закључити да постојећи план и програм Ликовне културе садржи елементе диференцијације у раду и садржине које се могу знатно боље обрадити применом адекватног модела рада. Програм наставе

Ликовне културе требало би размотрити и осавременити, одабрати програмске садржине, довести их на праву меру како по обиму, тако и у прилагођавању могућностима свих ученика. У таквим условима створиле би се добре могућности за диференцирани и индивидуализовани рад и реализацију постављених циљева и задатака.

*Избор адекватној модела рада.* Ово је неопходно да би се приступило остварењу одређених наставних садржина. Диференцирана настава на четири нивоа тежине у том погледу пружа велике могућности. За примену овог модела рада могу се нпр. оформити четири групе ученика према приближно истим способностима и искуству за учење и стваралачки рад. На основу провере способности и добијених резултата конституишу се хетерогене наставне групе. У прву групу сврставају се талентовани, другу чине бољи, трећу чине средњи и у четврту спадају ученици који заостају у развоју. Од правилног формирања група у великој мери зависи ефикасност процеса решавања постављеног ликовног проблема и целог наставног процеса. За наведене групе ученика потребно је програмирати задатке различитих оптималних нивоа тежине и одабрати методе и поступке решавања ликовног проблема. Приликом припремања задатака мора се водити рачуна да се сваком ученику омогући прелазак из једне групе у другу уколико у процесу решавања ликовног проблема својом активношћу и радом достигне успех предвиђен за напреднију групу.

Остварење наставних садржина – ликовних проблема треба да се одвија са целим одељењем и мањим групама у оквиру одељења. Наставник свој рад започиње обраћањем свим ученицима, даје основне информације о ликовном проблему да би се ликовни проблем могао уочити. После тога прелази на индивидуални и групни облик рада како би остварио пожељан психолошки ниво који ће омогућити јављање креативне идеје. Након јављања креативне идеје наставник прелази на групни облик рада, распоређујући ученике према њиховим способностима и склоностима у четири групе: талентовани, бољи, просечни и исподпросечни. Ученици наведених структура и нивоа знања радиће исти ликовни проблем који је диференциран на различите ступеве тежине, прилагођен групи ученика са приближно истим способностима, особинама личности, мотивацији и темпу напредовања. Пошто су ученици решили постављени ликовни проблем, наставник прелази на фронталан рад са целим одељењем како би могао да са ученицима провери постигнуте резултате.

*Избор адекватних метода рада.* Један од најсложенијих захтева спровођења диференциране наставе Ликовне културе односи се на избор и примену



различитих метода рада које би помогле бржем и ефикаснијем учењу и савлађивању постављених ликовних проблема.

Методе рада морају бити усаглашене са медијем, карактером предмета, садржине и психофизичким могућностима ученика. Методе у настави Ликовне културе морају полазити од законитости процеса у ликовном развоју, специфичности креативности, индивидуалних разлика ученика и традиционалних метода рада.

Методе рада које је разрадила савремена дидактика не могу се директно применити у настави Ликовне културе. Оне се, углавном, односе на методе преношења и усвајања знања. Потребно је модификовати их, прилагодити специфичном процесу Ликовне културе, што никако не би требало да значи укалупљивање у традиционалне методе рада, већ само полазну основу за изналажење и примену нових прикладнијих метода рада.

*Личности наставника.* Она је изузетно важна у организацији и извођењу диференциране наставе Ликовне културе. Наставник треба да има широку културу, педагошко-психолошко образовање, спремност да се стално усавршава и да познаје проблематику ликовне уметности. Он мора бити креативан, мора знати начин на који ученика може мотивисати на стваралачки рад, да изабере наставне садржине, методе и облике рада према индивидуалним способностима и склоностима ученика. Уз то наставник мора бити оспособљен да успешно организује и прати напредовање својих ученика имајући у виду њихове индивидуалне разлике. Потребно је, такође, много веће ангажовање учитеља, боља припремљеност и већа заинтересованост за рад.

Ове и неке друге захтеве не може остварити сам наставник. У остваривању захтева морају да учествују тимови наставника и стручних сарадника.

### **ПРИМЕНА ЈЕДНОГ МОДЕЛА ДИФЕРЕНЦИРАНОГ РАДА У ОБРАДИ НАСТАВНИХ САДРЖИНА**

За диференцирану обраду наставне јединице у III разреду основне школе одабрали смо наставну јединицу Композиција линија I.

#### ***Разред III***

*Наставна целина:* Композиција и покрет у композицији

*Образовно-васпитни задаци:* Развијање смисла за компоновање, маштовит прилаз остварењу ликовног израза

*Ликовни проблем:* Приказивање динамичне композиције употребом разноврсних линија

*Ликовне способности:* Флуентност, стваралачко мишљење, техничка спретност.

*Тема:* Компонување правим и кривим линијама

*Ликовни медиј:* Цртање

*Ликовна техника:* Туш и перо

*Обласи рада:* Тематски рад

*Мотивациона садржина:* Ликовни израз настао преко садржаја музике. Створити стваралачку атмосферу која ће омогућити цртање асоцијације које побуђује слушана музика.

*Облици рада:* Фронтални, групни, диференцирани, индивидуални

*Методе рада:* Показивање, посматрање, разговор, експеримент

### ***Ток часа***

*Уводни део комбинованој часа (20 минути)*

*Фаза припреме:*

У овој фази ликовни проблем се утврђује, прикупљају се неопходне чињенице које се критички процењују. У том смислу наставник омогућује ученицима слушање музике. Разговара са ученицима о музици коју су слушали. Даје основне информације о музичкој композицији: шта је музичка композиција, како настаје, открива распоред тонова у композицији, ритам интервала и особинама тонова. Наставник објашњава да се у ликовној уметности различитим распоредом линија, боја, површина и различитих облика, такође, може добити композиција. Помоћу пројектора показује (дијаслике) уметничких дела и естетски процењује. Посебну пажњу посвећује естетској анализи линија. Анализира се избор линија, карактер, покретљивост, интензитет и ритмичко распоређивање линија у композицији.

Анализе ће помоћи ученицима да открију ликовни проблем и да се припреме за следећу фазу рада.

*Фаза изражења:*

У овој фази се припрема стваралачка идеја. Наставник мотивише ученике да слушајући музику открију особине тонова, као и ритам у њиховом смењивању и понављању, и повлаче линије различитих величина, смерова, интензитета

и ритмичког распоређивања. Када наставник утврди да је остварен пожељан психолошки ниво који омогућава јављање креативне идеје, истиче циљ часа

*Тема:* Компонување правим и кривим линијама

*Медиј:* Цртање

*Техника:* Туш и перо

*Задачи за њрује:*

**П р в а г р у п а т а л е н т о в а н и х:**

– у раду користити праве и криве линије различите дебљине, интензитета и тоpline,

– организовати композицију дијагоналним, вертикалним и хоризонталним распоређивањем, преплитањем и укрштањем линија у различитим и једнаким размацима.

**Д р у г а г р у п а б о љ и х:**

– у раду користити праве и криве линије различите величине, дебљине и интензитета,

– организовати композицију дијагоналним, вертикалним и хоризонталним распоређивањем линија у једнаким и различитим размацима.

**Т р е ћ а г р у п а п р о с е ч н и х:**

– у раду користити праве и криве линије различите величине и дебљине,

– организовати композицију дијагоналним и вертикалним распоређивањем линија у једнаким и различитим размацима.

**Ч е т в р т а г р у п а и с п о д п р о с е ч н и х:**

– у раду користити праве и криве линије различите дебљине,

– организовати композицију дијагоналним распоређивањем линија у једнаким и различитим размацима.

Пошто је истакао циљ часа, наставник укратко објашњава како треба радити.

*Радни гео часа (60 минућа)*

*Фаза остварења:*

У радном делу часа ученици самостално раде на решавању ликовног проблема, а наставник прати рад ученика како би могао утврдити у којој мери су мотивисани, који ученици имају потешкоће у примени ликовне технике и ритмичком распоређивању линија. Индивидуалним прилажењем ученицима

наставник настоји да процени властиту помоћ, њен карактер и интензитет, одмери прави методски поступак и омогући ученицима да према властитим потребама, темпу рада и способностима покушају да самостално пронађу пут до оригиналног ликовног решења.

*Завршни део часа (10 минута)*

*Фаза верификације:*

У завршном делу часа учитељ прелази на фронтални рад са целим одељењем, естетски процењује остварене резултате с обзиром на постављени ликовни проблем (приказивање покрета у композицији повлачењем линија различитих смерова, величина, интензитета постављањем у различите односе). Затим се радови вреднују према критеријуму оригиналности, техничкој спретности и естетском квалитету. Процењивање ликовних радова мора бити толерантно и треба да допринесе јачању и изграђивању естетских критеријума и мотивације за даљи стваралачки рад.

### **ЗАКЉУЧАК**

За успешну примену диференциране наставе ликовне културе морају се обезбедити повољни услови за њено организовање и спровођење. У методском смислу наставник треба да уважава све фазе креативног процеса и да примени описани модел рада. Применом диференциране наставе ликовне културе на четири нивоа тежине у значајној мери би се утицало на подстицање мотивације, повећање активности, осамостаљивање ученика у раду и већег степена истраживања. Наставнику би се омогућило да се ослободи шаблонског начина рада, да развије своје педагошко стваралаштво и упозна индивидуалне способности сваког ученика да би могао прилагодити методске поступке обележјима сваког ученика и онда организовати диференциран стваралачки рад примерен сваком појединцу.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ђорђевић, Ј. (1979): Индивидуализована настава, Београд, *Настава и васпитање*, бр. 2.
2. Ђорђевић, Ј. (1979): Савремени проблеми диференциране наставе, Београд, *Настава и васпитање*, бр. 3.
3. Ерцег, В. (1996): *Диференцирана настава*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Илић, М. (1984): *Учење и настава различитих нивоа тежине*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Карлаварис, Б., Крагуљац, М. (1975): *Развијање креативних способности кроз наставу ликовног васпитања*, Београд: Просвета.
6. *План и програм основног образовања и васпитања за I, II, III и IV разред*, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, 1991.

## ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

**др Раде Родић**

Учитељски факултет

Сомбор

**Бранко Родић**

ОШ “Јован Поповић”

Нови Сад

**Прегледни чланак**

UDK: 159.955:37.03

BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 189-204

Примљено: 26.10. 1999.

### ДВА ПРИСТУПА ИНТЕЛИГЕНЦИЈИ – ОБРАЗОВНЕ И ВАСПИТНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

\*

**Резиме:** Недавање убедљивих одговора на питања “колико можемо стимулисати биолошки супстрат интелигенције” а “колико тога остаје у домену кристализоване интелигенције” последици недоумицама на једно од основних питања у образовању: Какве су стварне шансе и перспективе појединца да ефикасно научи оно, чему га подучавамо?

**Кључне речи:** интелигенција, курикулум, образовање.

\*

**Summary:** Lacking of convincing answers on the questions: “How much can we stimulate biological substrate of intelligence?” and “How much of this remains in the domain of crystallized intelligence” is a consequence of dilemmas concerning one of the basic questions in education: What are the real chances and perspectives of an individual to learn what is he/she has been thought.

**Key words:** intelligence, curriculum, education.

\*

**Резюме:** Не давати убедительних одговора на питања “сколико може стимулирати биолошки супстрат интелигенције”, “а колико тога остаје у домену кристализованог интелигенције” резултира недоумицама на једно од основних питања у образовању: Које стварне шансе и перспективе има сваки ученик да ефикасно научи то, чему га подучавамо?

**Кључеве речи:** интелигенција, курикулум, образовање.

\*

## Увод

Актуелна жива расправа теоретичара интелигенције, потенцијално може да унесе недоумице, па и да одведе на странпутицу када је реч о развоју способности ученика, и то пре свега на пољима:

- дефинисања стратегија дијагностике способности ученика, а потом и
- стављања акцента на стимулацију изворишта ученичких способности у школским условима.

У наредним редовима биће наведене класификације схватања интелигенције (Хјуитова и Ајзенкова), које у фокус стављају методологију њене дијагностике, њену структуру – природу, као и њену сврсисходност – практични смисао. Ове класификације ћемо износити, с тим што ћемо фокусирати наше интересовање на Ајзенкову поделу, прецизније, једну стару дихотомију: биолошко генетичко схватање наспрам срединско – културолошког. То из разлога што желимо указати на чињеницу, да психологија још увек није поставила јасне оквире утицаја срединских чинилаца на биолошки – генетички супстрат интелигенције.

Дилема око тога “колико можемо стимулирати биолошки супстрат интелигенције” а “колико тога остаје у домену кристализоване интелигенције” аналогно последици недоумицама на једно од основних питања у образовању: “Какве су стварне шансе и перспективе појединца да ефикасно научи оно, чему га подучавамо?”

## ЗАШТО НЕДОУМИЦЕ?

Недоумице могу настати из простог разлога што смо сведоци постојања међусобно мање или више несагласних фундаменталних истраживања као и одговарајућих теорија, с обзиром на схватање саме дефиниције феномена интелигенције (Ајзенк, 1988). Треба истаћи чињеницу да постоји више класификација схватања и теоријских приступа интелигенцији. Ми ћемо навести две:

- А. Хјуитову класификацију теорија и метода испитивања интелигенције и
- Б. Ајзенкову класификацију приступа интелигенцији

### А. Хјуитова класификација

Хјуит, износи начелну поделу на три основне “школе” приступу феномену интелигенције у психологији:

1. психометријску школу,
2. когнитивистичку оријентацију – школу,
3. системски приступ.

#### 1. Психометријска школа

Психометријска школа – којој припадају (Ц. Кател, А. Бине, Т. Симон, Е. Боринг, Векслер, Терман, Мерил) је можда најбоље описана кроз често цитирану изјаву Е. Г. Боринга “*интелигенција је све оно што њени интелектуални интелектуалци мере*” (Боринг, 1923.)

Хјуит констатује две основне одлике психометријске школе у приступу интелигенцији:

- а. фокус на структуру интелигенције,
- б. заснованост конструкта интелигенције на претпоставци о нормалној расподели.

#### Фокус на структуру интелигенције

Векслер дефинише интелигенцију “*као глобалну способност личности да се њена сврховитост, мисли рационално, и да се он/она усвојено носи са својим окружењем.*” (Векслер, 1939)

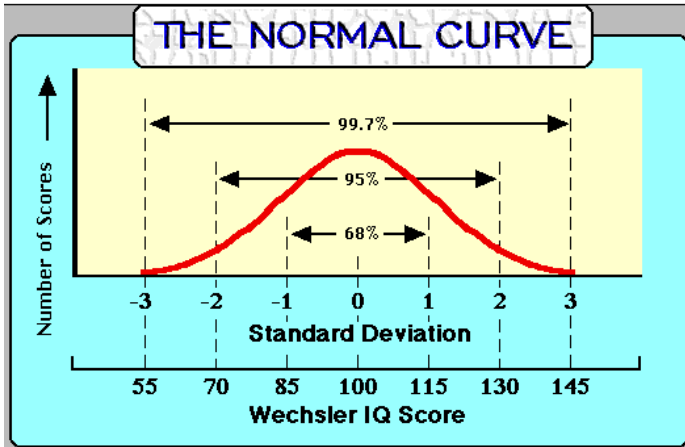
Елемент Векслерове дефиниције “сврховито” предмет је бројних даљњих теоријских раслојавања, јер указује на конативни аспект интелигенције. Когнитивистички оријентисане теорије интелигенције ће горе наведену дефиницију Векслера преиначити у “*генералну способност извођења коинтезивних задатака.*”



Насупрот овим схватањима конативног елемента интелигенције постоји и бихевиористичко становиште, по коме је интелигенција у Хјуитовој реинтерпретацији “генерална способност учења на темељу искуства или способности адаптације социјалној средини.”

### Заснованост конструкта интелигенције на претпоставци о нормалној расподели

Основна теза оваквог приступа интелигенцији подразумева смештање укупне способности појединца на криву нормалне расподеле, где би његово постигнуће било дефинисано као релативна удаљеност од постигнућа неког другог тестираног појединца. /слика 1./



Слика 1.

Постигнути IQ је, такође, и нека врста “коначног суда” о крајњим донетима појединца у његовом интелектуалном функционисању кроз свој наступајући радни век и цео живот. Основна образовна аналогија психометријског приступа способностима ученика рефлектује се кроз нормативистички приступ усвајања знања – настава за просек, као и при евалуацији ученичких постигнућа – формално оцењивање.

Такође треба констатовати и чињеницу да овакав приступ у настави тренутно доминира на свим меридијанима света, и да није само особеност наших образовних прилика.

## 2. Когнитивистичка оријентација – школа

Когнитивистичка школа подразумева *теорије информације* (Спирманова теорија – 1920. и неке савременије: Њул-Шо-Симонова теорија, као и Милер-Галантер-Прибамова) и *Пијажеову развојну теорију*.

Окосница *теорија информације* у схватању интелигенције је у питању: како људи представљају информације и како их обрађују.

*Пијажеова теорија* интелигенцију посматра искључиво као когнитивни процес адаптације где је посебан акценат стављен на *развој* адаптивних процеса.

## 3. Системски приступ

Системски приступ највише карактеришу *Стернбергова тројна теорија интелигенције* и *Гарднерова теорија мултипле интелигенције*.

### *Стернбергова тројна теорија интелигенције*

Стернберг тврди да је интелигенција саздана из три одвојена међусобно повезана аспекта способности:

- аналитичке интелигенције која се односи на решавање сродних проблема коришћењем стратегија манипулације елементима проблема или манипулацијом њихових међусобних веза. Као пример, Стернберг наводи активности компарације и анализирања,
- креативне интелигенције која се односи на решавање проблема на начин да се о проблему и његовим елементима мисли на нов начин. Пример активности су проналажење и конструисање,
- практичне интелигенције која се односи на решавање проблема на основу примене онога што знамо на основу нашег свакодневног искуства. Примери активности су примена и коришћење.

Стернберг постулира интелигенцију као корелат три различита аспекта:

- унутрашњег света процесирања информација,
- искуства и протеклог учења,
- спољњег света адаптације, обликовања и избора средине.

Са становишта нашег рада посебно је интересантно, колико нејасноћа доносе овакви покушаји дефинисања интелигенције у психологији. Нашу тврдњу

можда најбоље илуструје наредна Стернбергова листа “разлога” зашто интелигентни људи могу да подбаце:

Стернбергова уверења о

о томе зашто интелигентни људи подбацују:

Разлози когнитивне природе	<ul style="list-style-type: none"><li>• Дистрактибилност и недостатак концентрације</li><li>• Уско и површно гледање на ствари</li><li>• Немогућност да се види шума од дрвећа</li><li>• Недостатак баланса критичког, аналитичког насупротив креативном, синтетичком мишљењу</li><li>• Коришћење погрешних способности</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Погрешна атрибуција кривице</li><li>• Страх од неуспеха</li><li>• Претерано самосажаливање</li><li>• Претерана зависност</li><li>• Подложност личним тешкоћама</li><li>• Премало или превише самопоуздања</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Лош старт</li><li>• Недостатак мотивације</li><li>• Недостатак одлучности и упорности</li><li>• Немогућност завршавања задатака и недоследност</li><li>• Недостатак самоконтроле</li><li>• Немогућност превођења у праксу</li><li>• Одуговлачење</li><li>• Недостатак оријентације ка кокретном послу</li><li>• Немогућност одгађања гратификације</li></ul>

На основу наведеног је евидентно да Стернберг укључује комплетну личност у покушајима да одгонетне природу интелигенције, што овај проблем дефинитивно измешта са терена чисте когниције, за који се тако здрушно залажу когнитивисти и теоретичари Г – фактора.

*Гарднерова теорија мултипле интелигенције*

Ова теорија дефинише интелигенцију као *способност решавања проблема или стварања продуката који се вреднују у најмање једној култури*. Гарднер

операционализује дефиницију интелигенције кроз постојање више интелигенција (њих осам – види доњу табелу), а сваку од њих тумачи кроз тзв. “есенцијалне операције.” Есенцијалне операције су по овом аутору “*базични механизми процесирања информација односно, нешто попут неуралне мреже у мозгу, што прихвата посебну врсту улазне информације и потом је процесира – обрађује.*” (Гарднер, 1983) Табела показује структуру сваке интелигенције понаособ операционализовану кроз аналогне “есенцијалне операције.”

<i>Интелигенција</i>	<i>Есенцијалне операције</i>
1. Лингвистичка	синтакса, фонологија, семантика, прагматика
2. Музичка	темпо, ритам, интонација
3. Логичко-математичка	број, категоризација, релације
4. Спацијална	прецизна ментална визуализација, ментална трансформација представа
5. Телесно-кинететска	контрола сопственог тела, контрола у баратању објектима
6. Интерперсонална	свест о осећањима и емоцијама других, као и њиховим мотивацијама и намерама
7. Интраперсонална	свест о сопственим осећањима и емоцијама, као и мотивацијама и намерама
8. Натуралистичка	препознавање и класификација објеката у окружењу

“Индивиде никада нису снажне само у једној интелигенцији. Штавише, сви умно хендикепирани људи поседују све наведене интелигенције, оне се у њима мешају на разне начине, и то смеру, стварања нечег што је пуно значења односно, играња смислене улоге или, смисленог обављања одређеног задатка.” (Хауард Гарднер 1983)

### **Б. Ајзенкова класификација приступа интелигенцији**

За даљу расправу прихватићемо Ајзенкову поделу методолошких приступа интелигенцији стога, што нам се чини много прикладнијом за расправу о њиховим практичним последицама за садашње образовање, а никако зато што је Хјуитова мање коректна. Ајзенк класификује теоријска схватања интелигенције у три основне категорије:

- биологистичко-генетички приступ,
- психометријски приступ,
- социо културални приступ.

*Биологистичко-генетички приступ* који у први план истиче значај фактора херeditета, односно наследивости интелигенције.

У просеку истраживачи се крећу око учешћа херeditета од 60%.

Биолошка интелигенција подразумева структуру људског мозга, његову физиологију, биохемију и генетику, које су одговорне за људску способност интелигентног деловања. Најпогодније методе и технике испитивања су ЕЕГ, РТ, АЕП, ГСР, ЦНВ. (Ајзенк, 1986 и Ајзенк и Барет, 1985)

*Психометријски приступ* – или приступ тестова интелигенције, као и њихових анализа. Ајзенк истиче да фактори наслеђа објашњавају 70% IQ-а односно “онога што тестови интелигенције мере.”

Остатак психометријске интелигенције по истом аутору чине тзв. некогнитивни чиниоци (образовање, болести, исхрана, социо-економски статус...).

Сматрамо да је овај методолошки приступ тренутно владајући и рефлектује неке битне методолошке аналогije у образовању.

Основна методолошка аналогija у приступу знању, а која се данас све више критикује, је “оправдано” опстајање нормативистичког приступа ученичким знањима. Нормативистички приступ је присутан како у упознавању ученика са новим градивом – фронтални приступ настави, тако и у приступу оцењивања ученичког знања – формално оцењивање. Психометријски приступ и последично нормативистичко третирање феномена интелигенције на неки начин “правда” нормативистички приступ њеној стимулацији.

Психометријски приступ интелигенцији уствари статистички анализира однос, односно пропорцију биолошке условљености интелигенције (фактори херeditета, неурoфизиологија мозга) са једне стране, и дејства срединских чинилаца (култура, образовање, исхрана...) са друге. По Спирмановој теорији интелигенције, биолошки условљена интелигенција је названа флуидном ин-

телигенцијом, а аспект интелигенције који је резултат дејства горе споменутих срединских фактора је кристализована интелигенција.

*Социо културални њрисџуи* – или приступ примене биолошке и психометријске интелигенције на проблеме са којима се појединац сусреће у свом животном простору.

У овај приступ сврставају се теорије наведене у Хјуитовој класификацији као системски оријентисане теорије. (Стернбергова и Гарднерова теорија интелигенције). Стернбергов приступ ставља акценат на дејство учења, срединских варијабли и тзв. ефекте интелигенције у ужем и ширем социјалном окружењу. Ове “ефекте интелигенције” Стернберг, као типични представник културалних теорија интелигенције, дефинише у својој теорији као социјалну интелигенцију односно као “практичну интелигенцију” (Стернберг и Вагнер 1986.)

Једна од изузетно популарних културолошких теорија интелигенције новијег датума, приказана у оквиру Хјуитове класификације, а која је нашла изузетну примену у образовању је теорија мултипле интелигенције Хауарда Гарднера, која је угледала светло дана 1983. године.

Теорија, по нашем скромном уверењу представља чисту операционализацију Стернбергових основних премиса односно покушај научног утемељивања “ефеката интелигенција”. У наредним редовима ће бити више речи о значају и потенцијалним последицама оваквог схватања како у психологији – која по многим претендује да буде чиста наука, тако и у образовању.

### **ПОВРАТАК НА СТАРУ ДИЛЕМУ: БИОЛОШКО/СРЕДИНСКО**

Покушаћемо навести неке разлоге због чега је, по нашем уверењу, потребно актуелизовати стару поделу – класификацију, односно због чега је потребно вратити се на проблем пропорције утицаја срединских чиниоца / на супрот биолошким потенцијалима – на укупно интелектуално функционисање индивидуе.

#### **Једна група разлога**

Разлози зашто се морамо поново вратити на стару поделу су: а. стручне – психолошке природе, и истовремено: б. хуманистичке природе:

а. Сматрамо да све надлазеће теорије морају рашчистити причу око удела биолошког супстрата интелигенције са једне стране и удела срединских фактора са друге, како због потенцијалних образовних последица лошег ода-

бира методологије експерименталних и истраживачких налаза са једне стране, тако и при њиховом даљњем тумачењу и теоријском “уклапању.”

б. Императив максимизације искориштења биолошких и генетских потенцијала појединца од стране теоретичара Г – фактора би морао бити замењен принципом актуализације потенцијала појединца, у Масловљевом смислу те речи. При том, актуелизацију способности појединца не би требало схватити као меру његовог социјалног уклапања у ужу или ширу друштвену и културну средину већ, као егзактни појединачни когнитивни профил индивидуе, који, сходно својим особеностима, тражи одговарајући когнитивно профилисани образовни третман. Дијапазон – спектар тако установљених способности – огледан у одговарајућој индивидуи би, у било којој средини, морао бити изложен конгруентном дијапазону – спектру подстицајних образовних активности – огледаних у флексибилном и динамичком систему школства. Другим речима, такав спектар образовних активности би морао бити изложен на ненаметљив начин, уз поштовање могућности бржег и лакшег сељења појединца на лична поља интересовања. Лична хоризонтална (међу предметима, као и у оквиру самог предмета) и вертикална (разреди) покретљивост појединца кроз образовне садржаје такође би морала да одликује овакав приступ.

Образовна импликација овако измењеног приступа интелигенцији и способностима индивидуе уопште, могла би значити суштинску “когнитивну диференцијацију” наставних садржаја, који би тада оптимално подстицали способности појединца у мери, у којој су оне у њему рођењем дате. Тада би и проблем амбиције ,максимизације напора да се постигне боље и више, био у још већој мери пресељен са оних који подучавају на оне који уче.

Наставни садржаји би ученицима морали бити ненаметљиво излагани на избор, а не програмирано наметани. Штоперицу и норму морали би постепено заменити намерно недовршени пројекти као и акционо конципиране процедуре евалуације и праћења напредовања појединца кроз њих.

Уосталом, не мањкају подаци о негативном дејству тензије на постигнућа на тестовима интелигенције, као и на тестовима знања. (Векслер, 1939)

Са друге стране, озбиљна критика културолошког одређења интелигенције би морала имати у виду све могуће културолошке и цивилизацијске странпутице, које заводе истраживаче и практичаре у смеру стварања “потрошачке грознице” експлоатације интелектуалних ресурса. Дефиниције интелигенције, ако имају амбицију да остану у домену чисте науке, би морале бити ослобођене, (макар термилошких, а свакако методолошких) трендова, које засићују локалне па и националне идеолошке платформе, као и модне и маркетиншке актуелности.

### Друга група разлога

Друга група разлога се своди на дилему о томе ко коме треба да служи:

Да ли теорија треба да служи тумачењу непристрасно постављених истраживања, или пак истраживања служе као средство за потврђивање теорије?

По овоме питању можемо констатовати интересантну појаву, а то је, да су најизразитије Ајзенкове критике – аргументи против културолошких теорија интелигенције, као и неке његове смернице даљњег развоја теорије интелигенције (Ајзенк, 1988) на парадоксалан начин “услишене” од стране Хаурда Гарднера. Наиме, новија Ајзенкова теорија “брзине и когнитивне обраде информација”, у коју њен аутор полаже велике наде, је евидентна (макар) формална инспирација Х. Гарднеру, али инспирација преусмерена на промоцију Стернбергових “ефеката интелигенције”, а не оправдавање постојања генералних интелектуалних капацитета – у Векслеровом смислу те речи, или пак постојању Г – фактора у Спирмановом смислу те речи.

“Недостајући” неурофизиолошки налази (критика Ајзенка) сада су вредно прикупљени, обављена су истраживања, и обезбеђене операционалне дефиниције. Међутим, прикупљени налази се тумаче сада на сасвим другачији начин!

У Гарднеровој теорији, реч интелигенција је кориштена у двоструком смислу. Интелигенција може значити специфичну карактеристику живих врста; хомосапиенс је таква врста која може испољавати осам интелигенција. Интелигенција, са друге стране, може значити и индивидуалне разлике. Иако сви људи поседују осам интелигенција, свака личност има своју посебну комбинацију или “амалгам” интелигенција.

Типичан представник становишта Г – фактора би могао констатовати да “интелигенције” и “есенцијалне операције” које их сачињавају нису ништа друго до културолошки артефакти интелектуалног функционисања, а именовани као “*базични кортикални механизми*” (Гарднер, 1983). Есенцијалне операције, су, уствари, некогнитивне активности појединца које валидира и вреднује једна или више културних средина, дакле, активности које немају никакве везе са “ноегенетичким принципима” интелектуалног функционисања у Спирмановом смислу те речи.

### РЕЛАЦИЈЕ ПСИХОЛОГИЈЕ И ОБРАЗОВАЊА И ПОТЕНЦИЈАЛНЕ СТРАНПУТИЦЕ

У очекивању да допремо до генеричких изворишта интелигенције, а онда да применом, рецимо, следећих мерних инструмената (психолошки тестови,



электроенцефалограм, АЕП, РТ, ЦНВ, ГСР...) установимо могуће и адекватне “научне методе” стимулације интелигенције – у Ајзенковом смислу те речи, односно методе аналогног “научно заснованог” даљњег образовања појединца, очигледно ће проћи још много времена.

У горњим редовима намерно смо критиковали опстајање неких лоших метода у образовању, које су резултат *брзоилеће образовне афирмације разних йомодних концепција у психологији, између осталој и концепција интелекције.*

Такође сматрамо, нажалост, да ће и у будућности проток научних сазнања на релацији психологија – образовање бити засићен извесном “*брушалошћу*” и “*брзоилећошћу*” примене сазнања из психологије у образовању, и то са истим ако не и већим интензитетом од онога, колико је то присутно данас.

Ако прихватимо да је то једна “реална и мучна” чињеница комуникације психологије и образовања, онда би Ајзенков став о томе, да интелигенцију појединца треба “научно” дијагностиковати, можда – као композит генетских или биолошких или физиолошких “платоа”, могао последицити “банализованим” и “брзоплетим” ставом, да појединца треба исто тако “научно” третирати егзактним васпитним и образовним активностима, које би постојеће платое могле максимално искористити. Сматрамо да би то, временом, могла постати изузетно опасна работа, која би у перспективи могла резултирати изузетно непсихолошким и дехуманизирајућим ефектима у образовању.

Проналазак техника максимизирања искоришћења мишићног влакна – до граница својих биолошких могућности, на “научној” основи изазвала је наста-нак читаве науке, познате под називом “кинезиологија”, чије су практичне дехуманизирајуће импликације у савременом спорту већ познате. За ову прилику навешћемо драстични пример једног атлетичара из бившег СССР-а, који је приступио хируршкој операцији кукова уверен, на основу савремених налаза из медицине и кинезиологије, у могућност хирушког “подешавања” скелета за бржи спринт на 100 м.

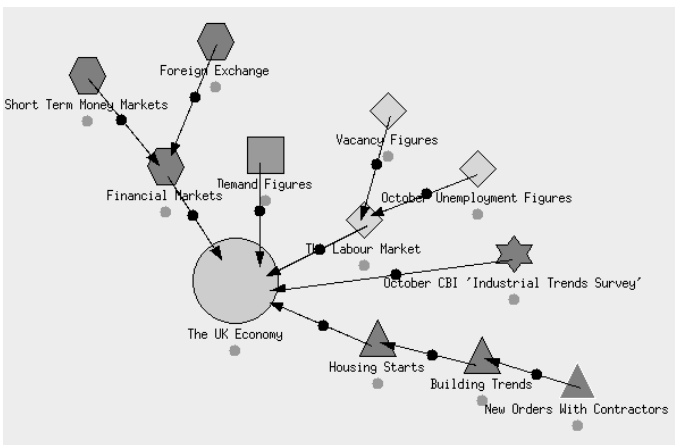
Након првобитног излагања мишића потребном “тренингу” примећено је да до повећања неопходне брзине није дошло, зато што се у зглобовима кука атлетичара није могао обезбедити већи број осцилација јабучице бутне кости, потребних за веће убрзање. Наиме, број осцилација, које је јабучица бутне кости требала да оствари у куку (број осцилација у минути), није одговарао потребном броју осцилација, које би подразумевале већу брзину спринтера. Самоуверени “спортско-медицински” тим је извео хируршку операцију замене оба кука атлетичара платинастим куковима. Након срastaња, и пост – оперативне рехабилитације, настављено је са тренингом. Најпосле, констатовано је да су после

краткорочног успеха – обарања дотадашњег рекорда атлетичара, постале бивати проблематичне и друге групе зглобова – колени зглобови, затим скочни зглобови, који су такође почели да отказују...

Истини за вољу, ни један од истраживача нити теоретичара опште способности или Г – фактора (Спирман, Ајзенк, Гилфорд...) не спомиње, чак ни изблиза, могуће злоупотребе будућих евентуалних сазнања на овом пољу, али, исто тако, морамо имати на уму и добре намере оца нуклеарне фисије, који је, пронашавши методологију потребну за извођење цепања атома, имао на уму, превасходно, напредак за људско човечанство.

Са друге стране, пак, можемо критике упутити и представницима културолошког схватања интелигенције. Наиме, очевидци смо стварања снажних културалних и идеолошких лобија и њихових “мрежа” ,које обавијају многе природне и друштвене науке широм наше планете. Приклањање културолошкој оријентацији у схватању људске интелигенције и аналогном васпитању и образовању “ефеката интелигенције”, чији су они поборници, значило би, потенцијално, својеврсно утапање у неке социјалне, економске или идеолошке поделе и класификације, чија би путања могла, постепено, водити у неке потпуно ванпсихолошке трендове. Интереси таквих трендова би ускоро могли да засене, а понегде и сасвим потисну природно, односно “биолошко” у сваком од нас.

Један типичан пример који се наводи у студијама “когнитивног мапирања” наводи могући пример ефикасне когнитивне мапе једног успешног експерта у области Британске економије.



Слика 2.

Можемо претпоставити чињеницу да је за пословање на хировитом тржишту роба и капитала потребно формирати одговарајуће “когнитивне мапе” које омогућују увид у ствари. Па ипак, сведоци смо чињенице постојања мора и мора експертски обучених младих кадрова, који би генерисали, ако не идентичне, а оно приближне когнитивне мапе које би задовољавајуће одговарале понуђеној. Зашто онда нема толико експерата и у реалном привредном и друштвеном животу, бар не на позицијама за које их те “имплантиране когнитивне мапе” спремају?

Сматрамо да није за све крива друштвена подела рада нити друштвена инерција (опрашта се све сем успех), као ни недостатак неких некогнитивних – личносних аспеката – тзв. “мудрости” и “лукавости” код појединца да се у постојећим приликама снађе.

Такође сматрамо да се на вишим степеницама школовања све више *ӣно-рише флуидни ас̄ект̄и ин̄телиген̄ције у сваком од њих њо̄шеницијалних експ̄ерата̄и*. То је аспект интелигенције, о коме говоре Спирман, Гилфорд и Ајзенк.

Ако би на одговарајући начин изнашли методе стимулације флуидне интелигенције, и ако би таква стимулација могла бити примењена и на касније узрасте, можда би тако обучавани експерт могао генерисати визију, на пример, Британске економије на сасвим другачији начин. Може се поставити питање, колико је, на пример, могућности пружено експерту да се бави трансферним активностима, а које “наизглед” немају никакве везе са активностима анализе Британске економије?

Сматрамо да је могуће стимулирати флуидну интелигенцију ангажовањем појединца у “трансферним” активностима, односно активностима из сасвим других контекста.

Такође сматрамо да је најбољи начин подстицања флуидне интелигенције везан за стављање појединца у креаторску позицију.

Креаторска позиција је она, где појединац бира, довршава, реорганизује и допуњује намерно започети и недовршени материјал.

Може се приметити да је учење кроз трансфер изузетно добро почело да се уводи у многе образовне курикулуме широм света, међутим искључиво на нижим степеницама школовања – до средње школе.

Резултати “Нултог пројекта” који траје већ 30 година указују на успехе имплементације “трансферних активности” у курикулуме великог броја америчких школа (Б. Родић, 1999).

Зашто то није случај и са вишим степеницама школовања, па чак и на експертским нивоима усавршавања остаје, међутим, отворено питање без задовољавајућег одговора?

Изгледа да ефекат отуђења и заробљавања флуидног аспекта интелигенције појединца рапидно расте ка вишим степеницама школовања, са напредовањем у струци и напредовањем у професионалној каријери!

### ЗАКЉУЧАК

Да ли је перспектива образовања у интензификацији кристализоване интелигенције, или је пак могуће размишљати о значајнијој имплементацији трансферних садржаја, чак и на експертским нивоима образовања, који би (претпостављамо) откључали “океанске” ресурсе флуидне интелигенције – можда је корисна дилема, а можда и не!

Ако би се прихватило културолошко схватање интелигенције, онда би у игру морали укључити и “остатак личности” појединца који учи.

Неки изразити критичари културолошке оријентације у схватању интелигенције констатују “да су културолошке теорије већ изгубиле научну подлогу, укључујући у концепт интелигенције емоције, мотивацију, и остатак личности.” (Ајзенк 1988)

### ЛИТЕРАТУРА:

1. American Psychological Association.. *Intelligence: Knowns and unknowns*. Report of a Task Force established by the Board of Scientific Affairs of the American Psychological Association. 1995.
2. Rodić, B. (1999): *Kvalitet učenja od zamisli do prakse*, Sombor.
3. Biomathematics and Statistics Scotland (BioSS). *Cognitive maps*. In *Likely: A forecast modelling package*, 1995.
4. Cole, M., & Wertsch, J. (1996): *Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky*. Palmerston North, New Zealand: Department of Psychology, Massey University.
5. Fais, L. (1987): *The presentation and perception of intelligence*. The Mac Lab Monitor. Litchfield, CT: Poor Richard's Publishing.

6. Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
7. Ginn, W. (1995): *Jean Piaget: Intellectual development*. Clear Lake, TX: University of Houston-Clear Lake.
8. Ajzenk, H. J. (1991): *Da li je pojam inteligencije koristan ili beskoristan*, Psihologija, Beograd.
9. Stankov, L. (1991): *Savremene perspektive u istraživanju inteligencije*, Psihologija, Beograd.
10. Bakovljević, M. (1982): *Misaona aktivizacija učenika*, Beograd.
11. Ratković, M. (1995): *Znati ili nestati*, Beograd.
12. Piaget, J. (1972): *To Understand Is To Invent*. New York: The Viking Press, Inc.

**мр Зоран Јевтовић**

Радио Кладово

**Стручни чланак**

UDK: 886.1(02.053.2).09:654.19

BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 205-210

Примљено: 29. 09. 1999.

## **ХУМОР У ДЕЧЈЕМ СТВАРАЛАШТВУ НА ТЕЛЕВИЗИЈИ**

\*

**Резиме:** Како екранизацијом књижевно дело приближити деци. Програм за децу на Телевизији Београд. Лик детета у играним програмима. Хумор појачава морални углед. Медији негују виртуелан хумор. Зближавање ученика и књижевности. Хумор се користи знаковним и ванзнаковним средствима. Приближавање света одраслих.

**Кључне речи:** екранизација, лик детета, морални углед, знаковна и ванзнаковна средства, приближавање света одраслих.

\*

**Summary:** How to make literary work for children closer to them by screening it? Program for children on Belgrade TV. Child in feature programs. Humor increases moral respect. Media cherish virtual humor. Making closer relationship between students and literatures. Humor is used by symbolic and non-symbolic means. Approaching to the world of elders.

**Key words:** screening, child character, moral respect, symbolic and non-symbolic means, approaching to the world of elders.

\*

**Резюме:** Как экранизацией произведение приблизить детям. Программа для детей на Телевидении Белград. Образ ребёнка в игровых программах. Юмор укрепляет моральную репутацию. Медиумы ухаживают виртуальный юмор. Сближение ученика и литературы. Юмор пользуется знаковыми и внезнаковыми средствами. Приближение мира взрослых.

**Ключевые слова:** экранизация, образ ребёнка, моральная репутация, знаковые и внезнаковые средства, приближение мира взрослых.

\*

Крај двадесетог века протиче у знаку снажне информатичке плиме, која, захваљујући невероватној експлозији електронских медија, гради циновску мрежу информација, чији власници постају носиоци свих облика моћи. Трка за профитом, коју диктирају заговорници тржишно-либералне теорије, у први план истиче стратификацију медијског благостања са видљивим друштвеним неједнакостима, затим ширење медиокритетске, потрошачке културе и изградњу новог комуникационог модела заснованог на комерцијалном империјализму и маргинализацији образовних садржина.

Тешко је предвидети место и улогу дечје књижевности, као интегративног програмског сегмента, али је несумњива методичка оријентација о реверзибилном односу медија и књижевности, где се први користе као помоћно средство у свим подручјима савремене наставе. Уважавајући основне циљеве дечје књижевности да васпитава и подучава, подстиче самостално мишљење и развија друштвене норме, морамо се суочити са чињеницом да образовање није аутохтон систем, већ комплексан процес интерактивних уметности, од којих медији имају изузетан значај. Телевизија је незаобилазан пратилац у сазревању и развоју сваког детета и, као што добро уочава Џемс Халоран, “не може се упоредити ни са једним другим масовим медијем”. Стваралачка интерпретација књижевности, на размеђи информативности и популаризације отвара проблематичне и често погрешно тумачене дилеме экранизације, где је све мање хумора и естетичности, а све више сцена насиља и бруталности! Како дечје књижевно дело приближити најмлађима, уз медијску комуникацију, питање је за чијим одговором данас трагају многи социолози масовних медија. У савременом ритму живота хумору за децу као да се не поклања посебна пажња, а повремено покушаји да се играним серијама или филмовима екранизују популарна књижевна дела, само су кап у мору хиперпродукције која им се свакодневно нуди.

Када је 16. априла 1958. године у 18 сати на првом каналу Телевизије Београд емитована комедија за децу “Април и детективи” Душице Михајловић, у режији Мирјане Самарџић, рођен је Програм за децу наше националне медијске куће. Фонд играног програма у међувремену је обогачен великим бројем емисија разних жанрова, од којих су неке серије, попут “Са ванглом у свет” (сценарио Г. Михајл), “Јунак мог детињства” (С. Новаковић), “Бабино унуче” (Љ. Козомора), “Вага за тачно мерење” (А. Поповић), “Приче из Непричаве” (А. Антић) и друге, стекле огромну популарност код најмлађе публике. Ликови веселих и несташних дечака и девојчица, захваљујући медијима, за кратко време постали су омиљени, са јасном маркатацијом на добре и лоше јунаке. Најлепши звук на свету је дечји смех и сваки аутор може рећи да је остварио ефективан дијалогски спрег ако спонтано изазове ову врсту емоција.

У педагогији је још увек присутна дилема о подели деце на групе јер се и циљеви интерпретације књижевног дела усмеравају и профилишу према добу. Амерички психолог Џоана Куни указује да стручњаци игноришу интелект предшколског детета. “Они се изгледа држе уверења да од рођења до пете године и психички и емоционални развој детета треба да има предност у поређењу са интелектуалним развојем. Ми смо можда чинили веома лошу услугу деци што раније нисмо уочили да су њихове емоционалне, психичке и интелектуалне потребе међузависне од самог почетка” (Мејер, М., 1978, 189). Специфичности стварања мишљења својствене малишанима предшколског доба крију се у искреном и спонтаном прихватању хумора, односно шаљивог језика блиског дечјем свету.

Истраживање о лику детета у играним програмима за децу Телевизије Београд указује на неке занимљиве особине: основна је да су сви ликови деце физички и ментално здрави, лепо, развијени и психички уравнотежени (Абрамовић-Гаковић, Д., 1992, 174-185). Најчешће коришћени облици друштвеног организовања су породица и неформалне групе окупљене око заједничке идеје или циља, а у главним улогама најчешће су дечаци, као носиоци активности. Потреба за знањем најређе се задовољава у школи, која често служи за подсмевање наставницима или директорима (“Бабино унуче”, “Сијамци”, “Рођаци из Лазина”). Ликови деце у нашим серијама најчешће су позитивни и лепе их дружељубивост, оданост, храброст и спретност, док су највеће мане: непослушност, лаковерност, злоба и лењост. Хумор је у функцији интензивирања моралних ауторитета који налажу исправност поступака које главни јунаци чине, а поред задатка освежавања емоционалности и поетичности, карактеристичан је по богатству народне, колективне мудрости.



Телевизијска интерпретација дечје књижевности увек је индивидуална категорија, са тежњом репродуковања књижевног оригинала. При томе, увек је присутна дилема верности оригиналу и медијског приступа, односно замена књижевног језика филмским. Ђерђ Лукач (Lukacs, G., 497), говорећи о односу телевизије и других уметности, посебну пажњу посвећује тоталитету естетичке теорије, инсистирајући на мисаоном потенцијалу и “ауторском интерпретирању стварности”. Преведена у фокус дечје визије света, књижевност треба прилагодити дечјој свести, односно приближити моћима њиховог разумевања и, што је још важније, прихватања. Захваљујући богатству изражајних средстава, електронски медији могу неговати виртуелни хумор, симулацију књижевног доживљаја или садржине, открити појаве недокучиве дечјем оку, приближити процесе које малишан можда читањем неће разумети.

Захваљујући раскошном визуелном колориту и неомеђеној имагинацији, јунаци из дечјих прича и романа смешним згодама и незгодама започињу психолошку игру чији је крајњи циљ остваривање комуникације и креативно учешће малишана у екранизацији литерарног дела. Оригинално уметничког приступа води зближавању ученика и књижевности, чиме се индиректно стимулише љубав ка читању, подстиче знатижеља и маштовитост. У програмима за децу преовладавајуће су образовне емисије у којима хумора скоро да и нема, док у филмовима за децу, позоришним представама (махом луткарским) и екранизацијама прича или бајки шаљивих елемената има знатно више. Занимљиво је да смешних догађаја, гестова, па и целих садржаја највише има у цртаним филмовима које највише гледају деца предшколског доба. Радња у њима је динамична, сцене се брзо смењују, а вештином сналажења и спретности очигледна је прилагођеност начину дечјег размишљања. Спонтани смех код малишана, када гледају цртаће, поуздан је знак ефикасности пријема поруке, па ову карактеристику треба више користити у циљу развијања психо-физичких особина. Емоционална страна дечје личности обогаћена је ведрим, оптимистичким погледом на свет, а дете се хумором растеређује негативних тензија склоњених у сваком бићу. Дете се идентификује са јунацима, подстичући своје склоности и активности према садржини литерарног дела, па је у педагошком процесу необично важно указивати на односе доброг и лошег понашања.

Екранизација хумора и комике у књижевности за децу одговоран је и сложен тимски посао јер популарно штиво треба медијски приступачним језиком високе редитељске ангажованости и једноставности приближити младима. Визуелни аспекти се комбинују са акустичким, а реторика служи свим могућим знаковним и ванзнаковним средствима (гестика, мимика и слично). Дозвољена

је и блага употреба метафоричности, али само када су старија деца у питању (преко 10 година) јер честа мешања реалног и виртуелног могу завести мале гледаоце у нека друга поља, далеко од оних којима смо стремили. Медијска иконографија заснива се на концизно осмишљеном драматуршком низу поступака, где хумор има улогу психолошке паузе, предаха у развијању мисаоних целина и наглашавања појединих значења или карактеристика. За илустрацију одлично може послужити Топићев роман за децу “Орлови рано лете” или “Доживљаји Николетине Бурсаћа”, где се екранизацијом остварују родољубиви и социјално-васпитни циљеви, али где деца тек гледањем шало-озбиљне игре и смешних догодовштина схватају суровост рата и тежину борбе за опстанак која их чека са одрастањем. Неиздрживо насиље почиње сценама доласка строгог учитеља у село и организованим јављањем дечјег бунта, који се редитељски вештим резевима приказује низом комичних ситуација, као што су надевање надимка (“Паприка”), бежање из учионице кроз прозор школе, доживљаји веселог пољара Лијана итд.

Савремена естетика проблему прихватања медијске поруке прилази из неколико углова, а Ханс Роберт Јаус (Jaus, R. H., 1978, 86-104) сигнализира на пет најзначајнијих модалитета идентификације: 1 – асоцијативни (дете се поистовећује са једним од јунака екранизованог дела); 2 – адмиративни (дете, гледајући филм или представу, почиње да се диви савршености свог јунака); 3 – симпатички (пошто се идентификовало са својим јунаком, дете се солидарише са његовим поступцима); 4 – катарзички (дете се не поводи за дидактичком присилом, већ се слободно, рефлексно опредељује) и 5 – иронична идентификација (у којој се малишану ускраћује очекивана идентификација како би се развила машта и сопствено тумачења литерарног дела). С обзиром на потребе и природу школске интерпретације књижевног дела, чини се да најбољи начин екранизације представља преплетеност и међусобно преламање наведених модалитета јер поред васпитног утицаја, значајни су снага имагинације и креативности. Субјективно доживљавање дечје књижевности једног тренутка прераста у аутентичан дијалог аутора са дечјим светом, па од заморног и стереотипног штива можемо створити непоновљив стваралачки доживљај. Хумор у делима за децу растерећен је злобе и агресивности, наизглед је једноставан и наиван, али то је и очекивано када извире из дубина дечје душе, још увек изворски непомућене и сачуване од људских аномалија. Ведро, духовито, епски распевано и маштом разиграно, медијски ствараоци данас покушавају деци приблажити свет одраслих, примерено користећи комуникацијску моћ у снажењу експресивности снаге медијског израза. Моћ писане речи наставља се и продубљује екранизацијом књижевног дела, при чему је спрега литературе и телевизије обострано

корисна, дијалектички условљена и без доминације за било коју страну. Отуда, на самом крају, залагање да језик књижевности сачува своју дистанцу од језика медија јер хумор графички илустрован на страницама књиге или визуелно-акустички приказан на малом екрану могу бити два суштински различита поимања уметности. Идеја еквивалентности, време је показало, није емпиријски потврђена, што дивном сликом објашњава руски лингвистичар Александар Потебња: “Говорећи да из мисли оригинала узимамо оно што је битно, размишљамо као они који би рекли да у ораху није битна љуска, већ језгро. Да, то је битно за нас, али не и за орах који се не би могао развити без љуске као што мисао оригинала не би могла настати без свог облика речи који чини део садржине”.

Овакво коришћење хумора у екранизацији дечје књижевности значиће не само концептуалне, већ естетске и маштовите промене којима ћемо задовољити захтев уметности и педагошког питања. Тоталном екранизацијом литерарног дела приближићемо тоталитарну стварност, у којој ће најмлађи као субјекти комуникацијског процеса сами креирати своје ставове и погледе, засноване на благотворном утицају смеха и веселих догодовштина књижевних јунака из само њима разумљивог света.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамовић-Гаковић, Драгана (1992): Лик детета у играним програмима за децу Телевизије Београд, *РТВ “Теорија и њракса”*, бр. 68, Београд, стр. 174-185.
2. Јаус, Роберт Ханс (1978): *Естетика рецејџије*, Београд: Нолит, стр. 86-104.
3. Lukacs, Georg: *Die Eigenast des Asthetischen*, Luchterhand, Band 12, str. 497.
4. Мејер, Мартин (1978): О телевизији, *РТВ “Теорија и њракса”* бр. 12, Београд, стр. 189.

# ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

др Јелена Косановић  
Учитељски факултет  
Сомбор

Прегледни чланак  
UDK: 094.3:027.7(497.113 Sombor)  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 211-220  
Примљено: 15. 11. 1999.

## РАРИТЕТИ БИБЛИОТЕКЕ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ – МИРОСЛАВЉЕВО ЈЕВАНЂЕЉЕ –

\*

**Резиме:** У раду је представљено Мирослављево јеванђеље, факсимилсани примерак оригиналног најстаријег сачуваног ћирилског рукописа у Срба (XII век). Откривају се околности и услови под којима је примерак као дар Српској Учитељској школи сачуван у библиотеци раритета. Дат је кратак осврт на културно-историјски и књижевни значај Јеванђеља. У прилогу је избор осам од четрдесет илуминација које су у штампаном издању дате у природној величини и оригиналним бојама из рукописа.

**Кључне речи:** Мирослављево јеванђеље, библиотека раритета Учитељског факултета у Сомбору, ћирилски рукопис, факсимил, Никола Ђ. Вукићевић, краљ Србије Александар I Обреновић.

\*

**Summary:** The essay is concerned with *The Miroslav's Gospel* – a facsimile of the original – the oldest preserved Cyrillic manuscript of Serbs (12<sup>th</sup> century). The

circumstances and conditions in which the *Gospel* had been given as a gift to Sombor Teacher's School have been uncovered. The brief retrospection of culturally-historical and literary significance of the *Gospel* has been made. In the addition the author gave 8 from 40 illuminations in printed version natural size and original colors of the manuscript.

**Key words:** *The Miroslav's Gospel*, Library of rarities at Sombor Teachers' Faculty, Cyrillic manuscript, facsimile, Nikola Dj. Vukicevic, Alexandar I Obrenovic – king of Serbia.

\*

**Резюме:** В работе представлено Мирославлево евангелие, факсимильный экземпляр оригинальной старейшей сохранённой кирилловской рукописи у сербов (XII век). Открываются обстоятельства и условия при которыми экземпляр как подарок сербской Учительской школы сохранён в библиотеке раритетов. Дано короткое упоминание на культурно-историческое и литературное значение Евангелия. В приложении выбор восемь из сорок иллюстраций которые в печатном издании даны в натуральном размере о оригинальном цвете из рукописи.

**Ключевые слова:** Мирославлево евангелие, библиотека раритетов Учительского факультета в Сомборе, кирилловская рукопись, факсимиле, Никола Дж. Вукичевич, король Сербии Александар I Обренович.

\*

У библиотеци Учительског факултета у Сомбору чува се драгоценна збирка раритета, књига штампаних у 18. и 19. веку.

Из 1778. године је Хердерова збирка песама “Volklieder” са печатом и потписом Саве Текелије, у којој је објављен Гетеов превод “Хасанагинице”. Чувају се прва издања књига Доситеја Обрадовића, “Вечити календар” Захарија Орфелина, Рајићева “Историја разних народова”, уџбеници и преводи Аврама Мразовића и Уроша Несторовића, превод романа Данијела Дефоа “Робинзон Крусо” који је објавио Мразовићев ученик Николај Лазаревић, 1799. године, Буквар Павла Соларића из 1811, Вукова “Писменица српског језика”, “Земљеописаније” Јоакима Вујића, буквари Платона Атанацковића, “Историја трговине” Димитрија Исаиловића, “Нови пчелар” Аврама Максимовића и многа дела других ученика и професора чувене сомборске Препарандије из 19. века.

Осим наведених дела везаних за традицију образовања учитеља у Сомбору, библиотека раритета обogaћена је и многим значајним делима – поклонима институција и знаменитих појединаца из наше прошлости. Овога пута представимо дар краља Александра Обреновића Српској учитељској школи у Сомбору.

*“Дар Учитељској школи сомборској: Његово Величанство краљ Србије Александар I благоволоо је подарио један факсимилисани примерак Мирослављевог Јеванђеља и Српској учитељској школи сомборској. Управа заводска је надлежним путем благодарила узвишеном дароватељу на овом рејском и лејом дару”,* читамо на 62. страни Школског листа за 1878. годину (уређивао га је управитељ Српске Учитељске школе у Сомбору Никола Ђ. Вукићевић). Годину дана касније Никола Ђ. Вукићевић штампа у Школском листу говор министра просвете Краљевине Србије поводом отварања Учитељске школе у Јагодини (1898), “да се види какве назоре о важности учитељске службе имају крунисане главе”. Из тог говора сазнајемо да је краљ Александар I Обреновић изузетно уважавао учитељску “службу” и био заштитник и покровитељ свих просветних завода.

Наведени записи из Школског листа одговарају на питање како се у Српској учитељској школи у Сомбору пре нешто више од сто година нашао и сачувао до данас примерак Мирослављевог јеванђеља, фототипског издања Његово Величанства Александра I, краља Србије, штампано у Бечу, 1897. године код дворског уметничког фотографског завода Ангерера и Гешла, у штампи дворске и универзитетске штампарије.

После осам стотина година од настанка оригиналног рукописа и сто година од фототипског издања, листамо примерак Мирослављевог јеванђеља из библиотеке раритета Учитељског факултета у Сомбору, краљевски дар Српској учитељској школи, означен бројем 25, с печатом

*Државна мушка српска учитељска школа 192...  
Краљевина Срба, Хрватска и Словенаца.*

Књиге, људи и народи имају своју историју, често потресну и узбудљиву. Али ово није обична књига – ово је литерарни споменик, најстарији сачуван српски ћирилски рукопис – српска реликвија и светиња, сведочанство из 12. века о духовном и религиозном животу српског народа и зато заслужује посебну пажњу.\*

---

\* Недавно је завршена конзервација оригиналног рукописа Мирослављевог јеванђеља, који се чува у Народном музеју у Београду.

Представљајући Вам примерак из библиотеке раритета Учитељског факултета у Сомбору, прилика је да се подсетимо и на околности настанка оригиналног рукописа и његове изузетне културно-историјске и уметничке вредности.

На насловној страни Јеванђеља пише:

*Еванђелије*  
*Великославноџа*  
*кнеза*  
*Мирослава*  
*сина*  
*Завидина*  
*Писа Грешни*  
*Глигорије Дијак,*

а на крају рукописа стоји реч “*Версамелеон*”, што на грчком језику значи “*балсамово уље*”; стоји као нека загонетка: је ли то име још једнога писара или је име за скупоцено мирисно уље за припремање боја на уметничким минијатурама? Сам Глигорије Ђак је на крају рукописа још једном посведочио да је Јеванђеље писао и украсио златом. Јеванђеље кнеза Мирослава писано је на белом фином пергаменту, формат листа је 28,5 x 41,5 cm. Увез је настао у 15. веку, дрвене корице пресвучене су мрком кожом са утиснутим грчким монограмом Св. Павла.

Глигорије Ђак први је по имену познати уметник српски. Јеванђеље је писано за литургијску употребу по источном православном обреду и представља тзв. изборно јеванђеље. То значи да не обухвата цео текст четворице јеванђелиста. Сем јеванђелског текста, испред сваког читања налазе се црвеним мастилом писане ознаке: када се који одломак чита, понегде са почетним речима стихова из Псалтира. Рукопис је очуван у целини. Из владарских двора кнеза Мирослава прешао је у владарску задужбину Немањину и Св. Саве у Хиландар, где је чуван седам векова.

Руски археограф Порфирије Успенски боравио је 1846. године у Хиландару и први од учених људи видео Мирослављево јеванђеље, из њега узео један лист (165), који се сада налази у Државној библиотеци у Санкт Петербургу. Лист је у Кијеву на археолошкој изложби видео Стојан Новаковић 1874. године, објавио о томе текст с кратким описом и први је дао назив споменику: Мирослављево јеванђеље. Са листом у Санкт Петербургу рукопис има 181 лист. Јеванђеље је писано на 360 страна – две су стране празне.

Године 1896. Мирослављево јеванђеље је као уздарје поклоњено краљу Александру I Обреновићу и тако је, после седам векова чувања на Светој Гори, поново стигло у српски владарски двор. Даља судбина ове књиге сливена је са епосом српског народа, прешла је пут голготе са српском војском у првом светском рату, преживела је Други светски рат; срећом није је задесила судбина многих књига које су 1941. године Немци запалили у Народној библиотеци. На седамстоту годишњицу од настанка Јеванђеље је у целини издато хромофотолиотографски у Бечу 1897. године у 300 примерака трудом Љубомира Стојановића, тада министра просвете у Краљевини Србији. Репринт је потпуно веран оригиналу из 12. века. Чак и продеротине пергаментa, мрље од влаге и капљица воска од свећа или од проливеденог мастила верно су репродуковане. Четрдесет страна репродуковано је у природној величини и у свим бојама као што је у оригиналу. Стране је одабрао Љубомир Стојановић у договору са Ватрославом Јагићем. У предговору том издању Љубомир Стојановић је, сем осталог, записао:

*“О ускрсу, 1896. године манастир Хиландар походио је један српски владар, први после цара Душана Силног, Његово Величанство Александар I краљ Србије; оном истом стиазом којом је пре њега и по векова крочио Душан упутио се ка Хиландару и Александар. Уз Душанову маслину, коју је он за спомен свога бављења у Хиландару засадио, засадио је и Александар своју...*

*Монаси хиландарски, царски обдарени, усхићени радошћу од ове походе, погнели су Његово Величанство при поласку на дар и ово Јеванђеље за спомену на за њих радосни ускрс 1896. године.*

*Тако је ова знаменита старина српска, рађена пре више од седам стотина година за једног владара српског, очувана у владалачкој задужбини српској, после толико векова ојегла ушла у српске владалачке дворове из којих владачевим старанством умножена излази сада, као спомена на седамстотиницу годину од смрти онога за кога је писана, пред учени свети да му покаже како су били сјајни почеци српске уметности...”*

Учени Љубомир Стојановић, познавалац српске старине завршава Предговор упућивањем на Напомене уз издање из којих се да назрети колико је “знаменито ово дело и за историју српског језика, и за историју литургијске књижевности”. У потпису *Љуб. Стојановић, о ускрсу, 1897. године.*

Фототипско издање има укупно 296 минијатура, орнамената и иницијала, исто колико и оригинални рукопис. Руски палеограф Буслајев рекао је 1884. године да по спољашњем сјају илуминације превазилазе све остале словенске орнаменте; у тој оцени није остао усамљен.



\* \* \*

Рукописну илуминацију примили су Словени са писмом из Византије у 9. и 10. веку, када се та врста уметности налазила на свом врхунцу. Илуминација је античког порекла, али је изразит изданак средњовековног сликарства. Сачувани споменици омогућују да се одреди и општа стилска карактеристика словенске орнаментике 9-12. века. Мирослављево јеванђеље сведочи да се за време Византије на подручју релативно слободне Дукље, у оквиру старословенског књижевног језика, издвојила српско-зетско-хумска редакција и да се на том терену развијала скрипторска и минијатурска уметност посебног типа. Дах свежине уноси укрштање романских и оријенталних елемената. О томе сведочи и натпис над главом “Жвањ батиста” на четрдесетој страни. Љубомир Стојановић изражава задовољство што се “*и језичким примером може утврдити претпоставка о утицају зајед*”. Тај укрштај се осећа и у карактеру боја: иницијали и минијатуре романског типа другачије су од византијског. У овом последњем показује се у колориту нека отмена уздржаност (претежна црвена боја, злато и најтамнији тон мастила). Преко дукљанског приморја и јужне Италије уношени су романски елементи са Запада, а путовањима у Свету земљу одржаван је жив контакт са истоком, са уметношћу Палестине и Сирије.

На подручју Косова развило се око половине 15. века друго жариште минијатурне уметности. Тамо је деловао ресавски ученик – калиграф и илуминатор Владислав Граматик. Пећ и Дечани су центри у обновљеној Пећкој патријаршији 1557. године. Традиција израде минијатура која се развијала у Моравској школи, Ресави и Смедереву наставила је, на срећу свој живот и после пада Србије 1459. године. Иста традиција упоредо са сеобом ширила се на север и на запад. У фрушкогорским манастирима који ничу на поседима последњих српских деспотовина настају богато украшени рукописи, настављачи традиције ресавске школе. У српској Сентандреји одржала се традиција рукописних илуминација и у 18. веку, прожета јаким утицајем барокне иконографије. Наручиоци ових књига су и грађани. Чак се почетком 16. века у записима спомињу већ сељаци као купци књига.

Током 16. и 17. века у рукописне књиге се све више уноси облик штампаног графичког орнамента. Преплиће се утицај рукописних и штампаних књига. У првим српским штампаним књигама – инкунабулама – заглавља и илустрације често су подражавале рукописни украс. У 18. веку бакрорези у делима нашег највећег графичара Захарија Орфелина спадају међу најраскошнија издања у историји српске књиге. Тако је после шест векова дуге традиције српска

минијатура добила достојну замену. Толико је дуг траг у времену на чијем се почетку налази најстарији познати илуминатор Глигорије Ђак из 12. века до Орфелиновог барконог доба у 18. веку. Али између Орфелина и Глигорија Ђака издужу се, међу многима чија имена нису допрла до нашег памћења, чувени: Јован Богослов из “Борча” који написа најстарији српски Псалтир 1346. године, за време краља Стефана Душана, тада “још не цара”; затим поменути Владислав Граматик у другој половини 15. века из Новог Брда, забележен као један од најобразованијих преписивача; па архимандрит манастира Боговађе и чувени илуминатор Хаџи-Рувим у 18. веку.

Преко ових племенитих вештина и творевина ума и руку, већ у време првих Немањића, дубоко је урезана самосвест државног живота. Моћни и славни преци обасјали су свој род светлошћу античког и византијског духа, а на обронцима српства, у веку светлости и разума, укрестише га са барокним духом наши просветитељи. Мислимо да је то дубоко осећао и знао краљ Србије Александар I Обреновић када је овај редак и јединствен споменик једном владару у 12. веку умножио и – подарио један примерак и Српској учитељској школи у Сомбору.

\* \* \*

### Избор минијатура, орнамената и иницијала из фототипског издања Мирослављевог јеванђеља

#### *1. Корице:*

Евангелије кнеза Мирослава

Орнаменти: оквир из Оливерова минеја од 1342. године; орнамент у врху: из службеног минеја за октобар 1388. године; орнамент око натписа: из четворојеванђеља 14. век; орнамент испод натписа: из Устава божаствене службе од године 1679.

#### *2. Насловна сѝрана:*

Евангелије Великославнога кнеза Мирослава сина Завидина Писа Грешни Глигорије Дијак; иницијали слова Е, З, Г; три минијатуре.

#### *3. Листѝ први:*

С минијатурама трију јеванђелиста (Јована, Марка и Луке).

4. Лист 40.

С минијатуром Јована Крститеља, означен као Жан Батиста, 16,5 x 5 cm. Претеча је ликом доста близак уобичајеном иконографском типу.

5. Лист 64.

Александар Велики лети на грифонима, висина 10,5 cm. Боје: црвена, зелена, жута и злато; “Александрово здухохожденије”, полет Александра Великог на небо.

6. Лист 83.

Иницијал В. Преплети орнамената подређени су облику слова: романски стил 17,5 cm, мотив с маском којој из уста излазе волуте; у пластичној декорацији Студенице на десном довратку јужног портала.

7. Лист 132.

Иницијал П. Конфронтиране птице заједно држе у кљуну палмету; у рукопису са Патмоса из 10. века појављује се сличан иницијал овоме. Сматра се да је мотив настао под утицајем сасанидске уметности.

8. Лист 142.

Чапља са змијом, 15,5 cm. Борба између животиња омиљени је мотив романске уметности, чест на минијатурама овог Јеванђеља.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ђорђевић, П. (1971): *Историја српске ћирилице*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
2. Енциклопедија Југославије (1965), књ. 6. Загреб, Југословенски лексикографски завод 1965.
3. Радојчић, С. (1950): *Старе српске минијатуре*, Београд: Научна књига.
4. Трифуновић, Ђ. (1974): *Азбучних српских средњовековних књижевних појмова*, Београд: “Вук Караџић”.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.

**мр Станислав Кнежевић**

Учитељски факултет

Сомбор

**Прегледни чланак**

UDK: 681.817.1

BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 221-231

Примљено: 21. 07. 1999.

## **ВИОЛИНАРСТВО И ЊЕГОВА ПЕДАГОГИЈА У ДОБА АДАМА ГУТВАЈНА**

\*

**Резиме:** Развој градње гудачких инструмената, а посебно пренос знања о градњи у нас. У радној биографији Адама Гутвајна, представника градње виолина XX века, излаже се развој градње виолина у Војводини. Помињу се шегртовање и школа мајстора Паржика, као стари и нови начин преношења знања, шегрт–калфа–мајстор и савремено школовање. Донекле се критикује теорија штимовања гудачког корпуса мајстора Паржика. Закључује се о формирању и напретку виолинаруске школе у нас и њеном научно-уметничком значају и перспективи.

**Кључне речи:** мајстор, самица, френт, тамбуре, школа, штап, дрво, штимовање, лак.

\*

**Summary:** Development of stringed instruments making, especially teaching of it on these areas. In working biography of Adam Gutvajn, a representative of violin making in 20<sup>th</sup> century, development of violin making in Vojvodina has also been

presented. It has been told on apprentices, the school of craftsman Parzik, as well as on old and new methods of skill teaching, apprentice-assistent-craftsman relationship and contemporary schools. In a way the theory of stringed instrument tuning by Mr. Parzik has been criticized. It has been concluded that we have a school of violin making with a progressive qualities and scientifically artistic significance and perspectives.

**Key words:** craftsmen, school, tuning.

\*

**Резюме:** Развитие изделия смычковых инструментов, а особенно перенесение знаний об изделии у нас. В работной биографии Адама Гутвайна, представителя изделий скрипок XX века, растолковывается развитие изделие скрипок в Воеводине. Упоминается обучение ремеслу и школа мастера Паржика, как старый и новый способ перенесения знаний, ученик в ремесле–подмастерье–мастер и современное обучение. В известной мере критикуется теория приспособления смычкового корпуса мастера Паржика. Делается вывод о формировании и прогрессе скрипаческой школы у нас и её научно-художественном значении и перспективе.

**Ключевые слова:** мастер, одиночка, тамбуры, палка, дерево, приспособление, лак.

\*

## Увод

При испитивању развоја градње виолина у Војводини морамо констатовати, изузимајући напоре неколицине ентузијаста у последње време, да се не можемо ослонити на пратеће делатности које би пружиле ваљан одговор о градњи, дефинисале проблеме и усмериле њен развој. Поводом низа изложби жичаних инструмената из колекције Тихомира Тапавице 1995. године прилика је да се укаже на ток и развој виолинарства у Војводини и Србији, а посебно виолинарства из угла градитеља појединаца као што је био Адам Гутвајн и да се укаже на смисао развоја градње виолина у Србији.

Адам Гутвајн се родио 1906. године у Фекетићу у време кад је виолинарство у Војводини већ било утемељено, кад су радионице у војвођанским градовима увелико израђивале жичане, али и друге инструменте, музичку умет-

ност и педагогију. Музичка школа у Суботици, Учитељска школа у Сомбору, истакнути између осталих, одавно су били расадници музичке уметности. Виолинарство је служило музици, али није било у њеном “саставу”, већ посебно као мешавина трговине, заната и уметности. Карактеристично је да су војвођанске радионице биле мешовитог типа, те су мајстори<sup>1</sup> за виолине истовремено били и мајстори за друге инструменте.

Пре Гутвајновог рођења умрли су оснивач прве радионице у Србији (1836. у Апатину) Франц Хорн (р.1810) и синови Јосип (1841-1881) и Људевит (1849-1905). Умро је и преносилац градње музичких инструмената из Апатина у Сомбор, Фридрих Мајер (1835-1905) и оснивач градње у Београду, Антон Браун (1847-1901). У каталогу Трупелове радионице из 1914. год. наведене су захвалнице од 1908. до 1914, у коме се увелико рекламирају тамбуре гитарског облика, додуше и српске самице, али сви битни сегменти у градњи жичаних инструмената били су већ формирани, а самице осуђене на потискивање из употребе.

### СТАРИ НАЧИН ШКОЛОВАЊА И ШИРЕЊА ВИОЛИНАРСТВА

Градња жичаних инструмената се учила као и сваки други занат, што је подразумевало шегртски рад од најмање две-три године, после чега се полагао испит пред комисијом, те се добијао назив калфе или мајстора приправника који је одлазио да ради на страну (у френт), па, тек после успешног рада код неколицине мајстора могао је да полаже мајсторски испит и да отвори сопствену радионицу. С обзиром на трговачку природу ових радионица, градња виолина је била слабо заступљена и неиздиференцирана делатност, за коју је било времена ако дозволе остали послови од којих се углавном живело. Радионице у Војводини су увозиле и довршавале полуфабрикате из Немачке и Чешке, јер је фабричка производња виолина још крајем XVIII века, кад је Никола Деђе 1890. у Мирекуру основао прву фабрику за градњу виолина, почела да “конкурише” чисто уметничкој радњи.

Адам Денцингер (1850-1911) је у својој радионици у Новом Саду већ омогућио градњу првим Србима Павлу Стојаковићу (р.1842) и Драгославу Димитријевићу (1883-1912), док је код Стојаковића градњу тамбура учио Максим Кожувара (р. 1880). Први српски тамбурашки и певачки и концертни збор “Србобран” Николе Керца, или Митровачко тамбурашко друштво, с краја XIX и почетком XX века састављени углавном од самица, наступали су у културној Европи (Б. Бразић, 1993). У Европи је тамбурашка музика прихватана као егзотична и популарна, а са њом и тамбуре. Такве су прилике чекале Адама Гутвајна.



Но не беше он једини коме је додељена улога у овом окружењу. Године 1902. родио се Еден Раб, син Карла, настављача Мајерове радионице у Сомбору, године 1905. родио се Стеван Сеић, један од преносилаца градње жичаних инструменталних из Сомбора у Београд и Сарајево; године 1903. родио се Иван Вајда, 1906. Стеван Бели, 1907. Нандор Рафаи и Фрања Сеић, 1903. Александар Вајда, 1904. Радивој Депалов, све војвођански мајстори, може се рећи, са улогом одржања и усавршавања виолинарства које је у Војводини ухватило корене у прошлом (XIX) веку.

Виолинарство је дошло у Војводину са севера и учврстило се у другој половини XIX века после мађарско-аустријских и мађарско-српских политичких и војних сукоба 1848/9. У свему томе европска музичка култура донела је напредак хорске и инструменталне музике у Срба, може се рећи савремено музичко “описмењавање”. Штапају се први текстови о музичкој теорији (Блажек, 1869). Стари облик музичке писмености, одржаван у црквеном појању православља, добија конкурента у развијеној западној нотацији израслој из римске цркве. Културно биће Срба у Војводини и његова народна традиционална песма и инструменти, полако, али сигурно одлазе из живе праксе у музеј и сећање.

Адам Гутвајн се могао прикључити једино правцу ширења виолинарства у Војводини уз Дунав и Тису. Најстарија радионица породице Хорн у Апатину израсла је из немачке градитељске традиције (Музичка енциклопедија, 1974), те се може рећи да су и Мајер и Раб у Сомбору и Рабови ученици Трупел (1880-1945) и Торма (1885-?), који су углавном пренели виолинарство у Нови Сад, настављачи те традиције. Мада су се мајстори “мешали” због шегртовања и мајсторских испита, претежан је утицај уз Дунав; већи број ових мајстора је отварао радионице у Београду и у Сарајеву, па и у Загребу (Пенц и Лантер у Пашћановој радионици).

Међутим, Гутвајн је приврженост дрвету стекао уз деду и оца. Окружење у ком је растао било је услов његовог усмерења. Прадеда Адама Гутвајна служио је Фрању Јосифа као лични кројач, а деда и отац су се бавили тесарским и столарским занатима. Адам је учио свирајући хорну у свадбама, на погребима па кад је повредио усне, пређе на контрабас и тамбурашки бас; касније је научио да свира све тамбуре и виолину. Прошло је и петнаестак година кад се Гутвајн одлучи на шегртовање код суботичког мајстора Самуела Махница. У Суботици је виолинарство већ постојало од 1863/64. кад га је утемељио Томаш Цах (1812-1892), изданак чешке школе, а наставили га Франц Вихналек (1895-1901), Карло Лангфурт и његов ученик Самуел Махниц (1884-1934).<sup>2</sup> Махниц је у Суботици и остао за разлику од претходника, па је Адрам Гутвајн у

његовој радионици између два рата научио основе градње виолина и стекао услов за одлазак у “френт” (у Немачку, где је имао и родбину), како је већ било уобичајено и како је исто тако и Махниц ишао другим мајсторима, Ремењиу<sup>3</sup> и Штовасеру<sup>4</sup>.

После “френта” Адам Гутвајн је радио за Ајхлерову радионицу у Београду за кога је углавном градио гитаре. Због бомбардовања Београда у II светском рату Ајхлер му је остао дужан новац за 12 гитара које су тада пропале. У Новом Саду је радио за Људевита Ковача, у Кули за Стевана Муча, у Суботици за Чабу Бороша(?), за Миленка Радоњића и за друге у Фекетићу и Темерину. Годинама је радио за ове наручиоце и трговце.

У време између два светска рата у Београду и Новом Саду развијене су радионице које значе даљи напредак градње са севера. У Београду су, између осталих, деловали Калман Ајхлер из Фекетића, на чији рад се наставља рад браће Сеића (Стевана и Фрање) из Сомбора, те Лајоша Боцана старијег и млађег. У Новом Саду је позната и веома цењена и успешна Трупелова радионица, такође његовог учаника Стевана Белог, Гутвајновог вршњака, који је 1941. радионицу преселио из Београда у Нови Сад.

Радионица Адама Гутвајна, формирана у Фекетићу, после II светског рата је конфискована, а он је депортован у логор у Земун где је провео скоро годину дана. Кад је пуштен, продао је кућу у Фекетићу и купио другу у Новом Саду. Како је “Војвођанска индустрија музичких инструмената – Тон” основана 1940. и могла је наставити са радом и после 1945, запослио се као пословођа и првенствено мајстор за гудачке инструменте.

### НОВА ШКОЛА ВИОЛИНАРСТВА

Када је 1950. године Карло Паржик (1887-1963) успео да отвори “Атеље” за испитивање и уметничку градњу виолина, да формулише “Осцилациону теорију” и оснује прву Школу за градњу виолина у Србији, решен је био на сарадњу са радионицама, у Београду, Новом Саду и Менгешу. Стога су, сем три Словенца, у Паржикову Школу била послата и три мајстора из “Тона”: Адам Гутвајн, Иван Колаи и Шандор Вајда. Како је Школа трајала око годину дана, сваки полазник је требало да заврши по три виолине, тек после неколико година могло се сагледати шта Школа значи и шта може донети градњи виолина у Србији. Пошто је Гутвајн био искусан практичар, проценио је да систем штимовања дасака по Паржику захтева превише времена. Такође, покушавао је другачије штимовање; горњу даску на “f”, “c”, или “h”, а доњу на “c” (Михалек, 1987,

180). У Матици српској у Новом Саду чува се невелика оставштина Карла Паржика. Између осталог постоји и један списак ученика и штимовања по коме се види да је Гутвајн прву виолину штимовао “vog ff” на тон “e” , “nach ff” на тон “cis”, даску без греде на тон “g”, даску са гредом на тон “h” и странице на тон “e” ( види прилог); наравно, поставило се питање колико је ово штимовање заиста у вези са квалитетима тона.

Основне карактеристике Паржиковог штимовања су: схватање виолине као штапа, што се види из формуле

$$f = \frac{h}{l^2} \cdot \sqrt{\frac{e}{spt}}$$

где су висина, еластичност и специфична тежина у релацији са дужином на квадрат, те штимовање дасака као да су плоче (Паржик, 1987, 171). О овој контрадикцији Адам Гутвајн никоме није говорио, можда је није овако ни схватио, али стезање даске специјалном стегом на средини и довођење (масе) њених делова до одређених фреквенција имало је две очите мане: било је споро и постављено тако да се за исту фреквенцију може извести мноштво облика на истом месту. Јасно је да су ови облици битнији, јер њихова промена за исту фреквенцију даје различит квалитет тона. Осим овога, посебно је неспретно стално постављање даске у стегу, повлачење гудалом по ивици даске, мерење произведене фреквенције, скидање даске из стеге, тањење материјала, па поновно мерење итд. Ипак, Паржикова теорија је имала једно специфично “мистично” дејство: била је дефинисана 1950, а објављена 1987. године. Њено позитивно дејство се састојало у немој подстицају оних који су о њој само чули, а нису је познавали. Адам Гутвајн је практично искусио њене недостатке.

Посебна Паржикова идеја беше организовање градње виолина у Југославији. Његови ученици је требало да наставе и реализују ту идеју, али после Паржикове Школе више се нико није бавио њеним организовањем, па ни Адам Гутвајн. Он је наставио да ради као што је и раније обичавао. Ово је значило да је Паржикова идеја о школовању без шегртовања била нова и да није била снажнија од “традиције” у којој се појавила. Ипак, она се јавља као аутохтона и не може се тумачити као наставак утицаја са севера, иако у њој учествују мајстори пореклом са севера. Ово су, дакле, индикације које су определиле утицај градње са севера аутохтону градњу и мајстора Гутвајна у свему томе; он је био једини “критичар” “осцилационе теорије” пре него што је објављена и једини је напуштањем Паржиковог правца потврдио и даље постојање утицаја са севера. Међутим, како је време пролазило од јединог “Такмичења” градње

виолина у Београду 1952. године, где су прве три награде освојили Јохан Торма мл. (р. 1919), Лајош Боцан (р. 1912) и Лајош Дудаш (1922-1992), све је јасније бивало да тај утицај јењава и формира се нов правац аутохтоног карактера на ширем подручју Београд-Нови Сад, али са центром у Београду где је Такмичење и одржано. Може се рећи да је Такмичење било круна, али и почетак краја утицаја са севера. Ако се овоме додају догађања у виолинару Новог Сада, током шездесетих година види се фрагментарност, импровизација и напослетку дезоријентација правца који утиче са севера. Поједини мајстори сврстани у било коју “групу” једнако су били препуштени сами себи, те је Гутвајн имао да заврши каријеру по инерцији – како зна и уме.

Оно мало књига објављених у Југославији нимало није обавезивало Адама Гутвајна. Прва књига објављена у Загребу 1951. године је “староталијанско умијеће грађења гудачких инструмената” Фрање Кресника, а као нека врста одговора објављена је 1956. г. књига Светолика Пашћана “Историјски развој гудачких инструмената” и исте године књига Богдана Миланковића “Виолина, њена историја и конструкција”. Сигурно да је и овај Гутвајнов критички став говорио о градитељској употребној вредности ових књига. Но, оне су имале више утицаја у новим струјањима аутохтоног виолинаруства и практично су до данас биле ослонац за многе нове градитеље.

Као први мајстор за градњу, нарочито виолина и виола, Адам Гутвајн је радио у “Тону” девет година, од 1954. до 1963, те како је виолинаруство у Југославији све више јењавало, одлучи, као и Торма пре њега, да се отисне у Америку. Гутвајн и његов нешто старији колега Адам Шаде (1896-1990?) су се запослили у Чикагу у радионици за поправку виолина. Шаде се вратио после две-три године, а Гутвајн је остао пет година. За то време Гутвајн је израдио три виолине високог мајсторског дмета у свом опусу, од којих је једну поконио главном мајстору у “Лиону”, једну рођацима, а једну донео сину.

Тихомир Тапавица је најпре чуо за инструменте мајстора Гутвајна. Године 1964. кад је у Васпитачкој школи у Новом Саду замењивао у настави Ивана Михалека, нашао се у прилици и да види инструменте које је Гутвајн са колегом Шадеом изградио (80-100 тамбура), али их тамо више није било...

Прошло је неколико година до 1976. док се нису упознали колекционар Тихомир Тапавица и мајстор Гутвајн, да би били тако рећи нераздвојни до краја мајсторовог живота 1994. Тапавица је доста сазнао о градњи и другим виолинаруским делатностима, често боравећи, па и понешто радећи у радионици мајстора Гутвајна. Како се Тапавица бавио тамбурашком музиком, а и сакупљањем дрвета за градњу виолина и тамбура, кренула је дугогодишња сарадња.

Тапавица је поклањао дрво, а Гутвајн је градио тамбуре (изградио је преко 100 тамбура).

Градња мајстора Гутвајна је типично војвођанска: изградио је 500 виолина по моделима Штајнера и Страдиварија (према Вану),<sup>5</sup> мада његов син Адам Гутвајн мл. (р. 1941) казује да је градио и по Техлеру и Гварнерију. Дрво углавном није потапао у растворе који би му побољшавали еластичност или тврдоћу, већ га је сушио јер је сматрао да је дрво одлучујуће за квалитет тона. Ипак је највише проверавао еластичност и тврдоћу дасака под прстима и у шакама, те перкусију као и методе штимовања. Такође је користио и визуелни метод посматрајући колико светла “пролази” кроз даску, на основу чега је процењивао колика је дебљина и колико треба скинути материјала. Тапавица сведочи да није говорио о томе “шта” слуша приликом перкусије, већ да је даске штимовао на одговарајуће фреквенције (према Паржику и сл.). Мајстор Гутвајн је сам припремао шпиритусни лак и политирао своје инструменте.

### ЗАКЉУЧАК

Напоследку, може се рећи како је стоички рад и настојање мајстора Гутвајна клише који су у његовом времену живели и значајнији и мање значајни мајстори од њега и они који су неминовно оснивали аутохтону градњу виолина и аутохтону и традиционалну градњу тамбура у Војводини и Србији, као и они који су били последње искре са севера. Зато би “Виолинарство у доба Адама Гутвајна” могло носити многа имена из тог времена.

Градитељско искуство гудачких инструмената на нашим просторима данас се може посматрати из специфичног угла јер отвара перспективу далеко изнад некадашњег шегртског стажа. Настојањем аутора 1997. године штампана је књига “Градња виолина у Србији”, произашла из дугогодишње праксе и истраживања. На основу овога и других радова уведен је предмет “Рестаурација и градња гудачких инструмената” на Академији лепих уметности у Београду (аутор је од 11. XI 1998. год. доцент за поменути предмет), чиме се отвара посебна перспектива уметности градње виолина, као пракса и наука о виолинарству, што је све скупа утемељено и развијено на традицији коју је требало сагледати, проучити и усмерити да се очува и траје. Свакако да су ови резултати од непроценљивог значаја најмање у два широка аспекта: у градитељству и у музичкој уметности. Студирање градитељства и као уметничке праксе и као научне теорије, сада је могуће и код нас, слично другим европским земљама које баштине традицију градње виолина. Елем, смештањем градње виолина, као

специфичне органолошке дисциплине, у оквиру музичке уметности, квалитет свирачке праксе, тзв. “занат”, и могућност уметничко-естетских достигнућа на виолинама, али, наизглед невезано, и пласман нашег јавора, најцењенијег у свету, овај пут не као сировине, већ готовог уметничког производа, бивају усаглашени и подигнути на висок ниво. Виолинарска педагогија стоји у корену и традиције и перспективе уметности градње виолина, те заслужује посебну пажњу као њена далекосежна спојница и гарант постојања.

### НАПОМЕНЕ:

(1) Појам мајстор овде се употребљава као синоним за уметник/естета; види Јовановић/Атанацковић, *Системајски речник српскохрватској језика*, Матица српска, Нови Сад, 1980.

(2) Rene Vannes, *Dictionnaire Universel des Luthiers*, Brussels, 1951: “Machnitz Samuel (1884-1934). Српски виолинар. Рођен у Новом Саду 1884. Лангфуртов ученик. Радионицу је отворио у Суботици где је умро 1934. год. Градио је оркестарске инструменте по великом Страдивари моделу. Лак црвен или жут. Цедуља писана руком: Samuel Machnitz Subotiza fecit. anno. opus.. Познат је као рестауратор. Његов допринос није већи од 15 виолина и 2 виолончела”.

(3) József Geyer, *A magyar hegedűkészítők*, Budapest, 1913: “Reményi Mihály. Рођен 1867. у Будимпешти. Учио код Танцера и Пилата. Од 1890. самосталан. Перфектно ради по Страдиварију и Гварнерију. Ф отвори су веома лепа, пуж је јак, а лак лепе браон боје. Његове виолине су и по тону изванредне, нарочито “g” жица звучи снажно... На изложби 1896. у Будимпешти и 1900. у Паризу инструменти које је приказао били су у сваком погледу изванредни”.

Wilibald Leo Lütgendorff, *Die Geigen und Lautenmacher*, Frankfurt, 1922: “Reményi, Mihály-Mihael. Budapest. Рођен у Будимпешти 1867. Ученик Ђорђа Танцера. Након седам година рада код разних мајстора, основао је 1890. год. сопствени обрт. Добитник је бројних медаља и признања. Виолине су грађене по Гварнерију и Страдиварију. За нове виолине користио је уљани, а за репаратуре алкохолни лак. Његов рад на гредама, где је давао особен облик и необичну напетост, познат је као појачивач звука. Изумео је и алуминијумску футролу за виолину. Цедуља на пергаменту: Reményi, Mihály/mühegedűkészítő/Budapest 18.. Opus...”

(4) Geyer, цит. дело: “Stowasser János. Рођен у Чехословачкој 1846; године 1867. долази у Пешту. Његове виолине су средњег квалитета. Био је изванредан у градњи дувачких инструмената”.

(5) R. Vannes, цит. дело: “Gutwein, Adam (р. 1906). Рођен у Фекетићу (Србија) 6. III 1906. Ученик Самуела Махница у Суботици. Изградио је приближно 500 виолина по моделу Страдиварија и Штајнера; лак алкохолан, различитих боја. Види цедуљу бр. 745”.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Блажек, Драгутин: *Наука главних тојмова музике*, Сомбор, 1889.
2. Брзић, Бошко: *Васа Јовановић, џамбураш и композитор*, Нови Сад, 1993 .
3. Vannes, Rene: *Dictionnaire Universal des Luthiers*, Brussels, 1951.
4. Geyer, József: *A magyar hegedűkészítők*, Budapest, 1913.
5. Јовановић/Атанацковић: *Сисџемајски речник срјскохрвајској језика*, Матица српска, Нови Сад, 1980.
6. Кнежевић, Станислав: *Градња виолина у Србији*, Сомбор, 1997.
7. Кресник, Фрањо: *Сјаројталијанско умијеће грађења јудачких инструмената*, Загреб, 1951.
8. Lütgendorff, Wilibald Leo: *Die Geigen und Lautenmacher vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, 1922.
9. Миланковић, Богдан: *Виолина, њена историја и конструкција*, Београд, 1956.
10. Михалек, Душан: “Карло Паржик и његова осцилациона теорија”, *Зборник Мајице срјске за сценску умијност и музику I*, Нови Сад, 1987, 133.
11. Музичка енциклопедија, Загреб, 1974.
12. Паржик, Карло: “Решење проблема староталијанских виолина и осцилациона теорија”, *Зборник Мајице срјске за сценску умијност и музику I*, Нови Сад, 1987, 171.

ВИОЛИНАРСТВО У ДОБА АДАМА ГУТВАЈНА

Frequenzen der Töne

Vor- "ff"	Nach "fi"	Deckenhälften		Boden	Balken -Länge	Balken höhe in Centrum	Anmerkung
		Ohne Balken	Mit Balken				
e	cis	g	h	e	28	11,5	Gutwein I
e	cis	g+1/4	h	g+1/4	12,5	12,5	Kolsaj I
e	c	g+1/4	h	e	27,5	12,5	Vajda I
e	cis	g+1/4	h	e	27	11	Blaic I
e	cis	g	h	e	27	12	Kosovel I
e	cis	g	h	e	27,5	11,5	Stendler I
e	c+1/4	g	b	dis	27,5	13	Kolsaj II
e	c	g'	h	dis	27,9	13	Vajda II
e	cis	g+1/4	h	e	27,5	12	Gutwein II
f	c	fis	a	d	27,-	11	Stendler II
e	c	g	b	dis	27,5	12	Blejc II
dis	h	g	b	dis	27,5	12	Kosovel II
e	c	fis	a	d	27,5	13	Vajda III
e	c	fis	a	d	27,5	13	Kolsaj III
e	cis	h	g	e	-	-	Blejc III
e	c	h	g	e	27,5	12	Kosovel III
e	?	h-1/4	g-1/4	e-1/4	27,5	12	Stendler III





## ШКОЛСКА ПРАКСА

**мр Стево Јаћимовски**

Средња школа “Д. Обрадовић”

Нови Кнежевац

**мр Слађана Стојковић**

**др Јован Шетрајчић**

Институт за физику ПМФ-а,

Универзитет у Новом Саду

Нови Сад

**Стручни чланак**

UDK: 371.275

BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 233-245

Примљено: 15. 06. 1999.

### УПОТРЕБА ТЕСТОВА ПУТ КА ОБЈЕКТИВИЗАЦИЈИ ОЦЕЊИВАЊА

\*

**Резиме:** С обзиром на основне поставке циљева и задатака наставног процеса, у раду се разматра проблем вредновања ученичког рада и мерења усвојености знања. Један од најбољих метода објективне провере знања и способности ученика је употреба тестова. У раду је представљен стандардизован поступак припреме тестова, затим следи преглед могућих врста, њихове намене и неопходне карактеристике. Предложена је оригинална статистичка обрада резултата тестирања, као и начин и кључ за њихово оцењивање.

**Кључне речи:** Наставни процес, објективизација оцењивања, тестови.

\*

**Summary:** Concerning basic assumptions of teaching process tasks and goals, the authors discuss the problem of students' work evaluation and measuring of

accepted knowledge. One of the best methods of objective evaluation of students' knowledge and capabilities is the use of tests. A standardized procedure of the test preparation has been presented in the essay, than there is a survey of possible types, their purpose and necessary characteristics. An original statistical processing of the test results has been suggested as well as the key for their evaluation.

**Key words:** teaching process, objective evaluation, tests.

\*

**Резюме:** Принимая во внимание основные предположения целей и задач учебного процесса, в работе рассматривается проблема оценивания ученической работы и измерения усвоенных знаний. Один из лучших методов объективной проверки знаний и способностей учеников является применение тестов. В работе представляется стандартизированный поступок подготовки тестов, затем даётся обзор возможных видов, предназначение и необходимые характеристики. Предлагается оригинальная статистическая обработка результатов тестирования, как и способы и ключи для их оценивания.

**Ключевые слова:** учебный процесс, объективизация оценивания, тесты.

\*

## Увод

Праћење рада ученика и његовог целовитог развоја је стални задатак наставника да би на основу повратних информација могао ефикасно да управља наставним процесом. Критеријуми овог управљања су постављени циљевима и задацима који су одређени наставним планом и програмом сваког предмета. Основни проблеми праћења наставног рада и резултата тог рада су:

- шта се сматра битним у настави неког предмета у појединим разредима,
- шта и како оцењивати у настави појединог предмета и
- како реаговати на незадовољавајуће резултате појединих ученика или одељења у целини.

Полазећи од наставног плана и програма у Републици Србији и од званичног Упутства за реализацију програма и објашњења садржина програма (Службени гласник РС, 1995. и 1996), овим материјалом желимо да помогнемо наставницима у разумевању концепције наставног процеса у основним и средњим

школама. Ово подразумева, пре свега, помоћ у праћењу и вредновању рада ученика, моделирању наставног процеса, степена разумевања, односно прихваћености наставног градива од ученика, као и у осавремењивању наставе ових предмета.

У току спровођења наставног процеса необично је важно да се перманентно има у виду доба, психофизичке способности и предзнање ученика, али и то да су они у процесу наглог физичког, интелектуалног и емоционалног развоја (Џордан, А., 1996. и \*\*\* 1989). При томе, не смеју да се забораве следеће тенденције образовно-васпитног процеса:

- сва знања која ученик стиче током школовања морају да буду повезана у један целовити систем (корелација са другим наукама),
- образовање је двосмеран процес који захтева и активан однос ученика према усвајању нових знања,
- методе које се користе у настави морају бити економичне.

### ОЦЕЊИВАЊЕ У НАСТАВИ

Рад, напредовање и оцењивање постигнутог успеха организује се тако да буде у функцији укупног развоја могућих потенцијала ученика. При томе се поштују правила да оно буде планско, континуирано, свестрано (праћење ових карактеристика оцене применом разних поступака и техника), објективно, стимулативно и јавно, да се оцене ученику саопште и образложе с обзиром на упознате критеријуме (Малешевић, Ј., и др. 1990, Распоповић, М., 1992. и Петровић, Т., 1994).

У настави се вреднују:

- знања – ученик треба да усвоји одређену количину чињеница, података, правила и сл., знања су одређена својим обимом и нивоом,
- умећа – ученик треба да релативно брзо, тачно и спретно изводи разне операције и огледе, да се служи симболима, математизацијом, алгоритмима, одређеним лабораторијским прибором и рачунаром,
- способности – посматрања, логичког расуђивања, правилног мишљења, апстраховања, сналажења у простору, функционалног расуђивања итд,
- ставови – социоетички ставови, као што су: научни поглед на свет, радозналост, интелектуално поштење, став према раду, уредност, тачност, итд.

Оцена као повратна информација о квалитету наставе има следеће основне функције:

- информациону – да благовремено обавести ученике, њихове родитеље и самог наставника о успеху у њиховом заједничком раду,
- мотивациону – да подстиче ученике на веће ангажовање и мотивише за систематско учење,
- оријентациону – представља основу за утврђивање узрока тешкоћа у напредовању ученика и за предузимање одговарајућих мера ради постизања бољег успеха и хармоничнијег развоја ученика.

Квалитет знања се јавља на различитим нивоима.

1. Препознавање појмова, дефиниција, правила, формула, законитости итд. Проверавање овог најнижег нивоа знања је усмено или писано, путем алтернативних питања, вишеструким избором, спаривањем података и сл.

2. Репродукција одређених садржина без образложења и суштинског разумевања. Проверавање овог најнижег нивоа знања је системом: питања – репродуктивни одговори.

3. Разумевање подразумева стварно схватање и разумевање садржина, са логичким образложењем. Ученик је способан да мисаоно преради знања, да повезује чињенице и да закључује.

4. Примена значи функционалност знања и умења. Ученик треба да зна у реалним ситуацијама да издвоји битно од небитног, да апстрахује, да формира теоријске моделе једноставнијих појмова, односно да актуализује изучаване моделе.

5. Креативност или стваралачки рад показује да ученик, сагласно свом добу, успешно користи стечено знање у решавању веома широког спектра проблема, тражи најинтелигентнија решења, критички процењује и анализира изнете тврдње итд.

Виши нивои знања могу се проверити свим мерилима објективног типа.

Основни критеријуми и постојеће опште норме оцењивања у настави (Џордан, А., 1996. и \*\*\* 1989) су следеће:

- *оцену довољан* може добити ученик који на нивоу препознавања и репродукције зна основне програмске садржине и може да решава једноставније проблеме, а није довољно самосталан у примени стечених знања; умења и навике су му на ниском нивоу, али се труди да систематски ради и моћи ће и даље пратити наставу.

- *оцену добар* може добити ученик који је са разумевањем усвојио основно програмско градиво, уме да се служи стеченим знањем и оспособљен је за његову примену у познатим ситуацијама; градиво излаже логички са образложењем; навике и умења нису на жељеном нивоу, није довољно самосталан при закључивању и формирању теоријских модела, али има солидне основе за даље праћење наставе.
- *оцену врло добар* може добити ученик који је усвојио и савладао програм, схвата и разуме суштину програмских садржина и може самостално да их излаже, уме да повезује ранија са новим знањима, поседује одговарајућа умења и навике, оспособљен је за примену стечених знања у оквиру програма; одговоран је и уредан, темељан, коректан и рационалан.
- *оцену одличан* може добити ученик који је са разумевањем савладао све елементе програма, зна да се служи стеченим знањем, креативан је при примени знања, самосталан је како у стицању, тако и у примени знања; поседује развијене корисне навике и умења, показује висок степен интересовања за предмет, вредан је и уредан, ради систематски; уме да се служи одговарајућом литературом ради самообразовања. Постоје два основна облика проверавања знања: **субјективно** и **објективно**.

*Субјективно проверавање знања* спроводи се у писаној и усменој форми. При усменом проверавању се утврђује како је сваки ученик појединачно усвојио градиво и како је разред као целина прихватио знање из предвиђеног градива. Редовно усмено проверавање знања одредиће и однос ученика према раду. Оно се врши на часовима понављања и утврђивања, као и на часовима систематизације. При усменој провери знања мора да се води рачуна о следећем:

- испитивање мора бити организовано тако да се активирају сви ученици у одељењу,
- питања која се постављају морају бити сврстана по логичком редоследу,
- одговор мора да покаже у којој мери је ученик усвојио знање.

Писмено проверавање знања се најчешће изводи путем контролних задатака. Ученике треба упознати после које теме и у које време ће радити и шта ће добити већим залагањем јер ће се тиме директно утицати на постизање бољих резултата.

*Објективно проверавање знања* изводи се тестирањем (Јаћимовски, С., 1995. и Шетрајчић, Ј. и др., 1998). Тестирање треба схватити као један од облика проверавања знања и контроле усвојености одређеног градива. Подаци добијени путем тестирања користе се као допуна усменом проверавању знања.

### ТЕСТ КАО ОБЛИК ОБЈЕКТИВНЕ ПРОВЕРЕ ЗНАЊА

Под тестом се подразумева “стандардизован поступак помоћу кога се изазива одређена активност, а онда се учинак те активности вреднује тако да се индивидуални резултат упореди са резултатима који су добијени од других индивидуа у једнакој ситуацији” (Џордан, А., 1996).

С обзиром на садржину, начин припремања, степен прилагођености добу ученика и програмској садржини разликују се стандардизовани и неформални тестови. Стандардизоване тестове израђују стручњаци по строгим условима, док неформалне тестове припремају наставници у току рада.

Тестови знања који се користе у школама су неформални и могу се поделити на класичне и критеријумске. Класични су засновани на утврђеним нормама о количини стеченог знања. Он садржи само она питања која у тзв. пилот тестирању од укупног броја испитаника решава 25-75%. Критеријумским тестом се установљава да ли испитаник нешто зна, да ли је савладао неки образовни циљ или није (или у којој мери), а да се при том не обазире на резултате других испитаника. Према намени тестови могу бити:

- **дијагностички** – помоћу којих се долази до података о знањима ученика (наставник припрема низ питања из пређеног градива да би открио које су највеће сметње за савлађивање градива),
- **аналитички** – служе да се помоћу њих открију слабости у савлађивању градива које није међусобно повезано (нпр., ученик може да зна једну наставну тему, а да не зна другу),
- **прогностички** – чији циљеви нису да се утврди фонд знања, него склоности и способности ученика,
- **инвентарни** – примењују се на почетку године да се утврди претходни фонд знања ученика,
- **ревизилни** – користе се током школске године за проверавање општег успеха (помоћу њих се оцењује и стиче увид у успех ученика),
- **кроки** – служи за проверавање текућег градива (наставник обично задаје 10-15 питања),
- **комбиновани** – који представљају комбинацију претходно наведених тестова.

Тестови који се употребљавају морају имати потребне карактеристике: ваљаност, поузданост, објективност, осетљивост, баждареност, практичност и економичност.

**Ваљаност** је особина теста да се мери оно што се њиме жели измерити. Ваљаност се дели на садржинску, конструктивну и критеријумску. Садржинска подразумева да је тест тако сачињен да својим елементима репрезентује оно то се жели мерити. Конструктивна ваљаност подразумева корелацију између теста и особина личности и испитаника (страх, доба, итд). Критеријумска ваљаност подразумева успешност утврђивања оцена на тесту са оценом коју је испитаник добио неком другом методом.

**Поузданост** теста се дефинише као његово својство да при новој примени на истим испитаницима даје исте резултате.

**Објективност** се посматра са више аспеката, и то као:

- објективност извођења тестирања,
- објективност вредновања одговора,
- објективност интерпретације теста.

Рачунски се одређује објективност теста тако што се правилно корелишу резултати који истим испитаницима дају различити оцењивачи одговора.

Тест је **осетљивији** ако је веће расипање резултата око средње вредности.

“Сирови” резултати нису најподеснији за просуђивање какав је стварни успех постигао испитаник на тесту, стога се при прављењу теста утврђују норме за претварање “сирових” резултата у изведене, тј. у такве који су подесни за утврђивање успеха појединца и за разна поређења. Утврђивање таквих норми за одређене тестове представља **баждарење** (калибрисање) теста. Тест се стандардизује на одговарајућој величини узорка. Најчешће се употребљава нормализована трансформација која доводи до нормално распоређених изведених резултата (“сирови” резултати нису нормално распоређени и зато се примењују мерила која су дата за претварање успеха у оцену). Ово мерило је и дато уз претпоставку нормалне расподеле изведених резултата.

Чак и под најбољим условима исправљање резултата тестова представља прилично велики посао. Ово је нарочито видљиво ако постоје задаци које је тешко бодовати због тога што нису потпуно јасни. Сем прецизно дефинисаног начина бодовања, пожељно је да укупан број бодова буде подесан за брзо и лако рачунање или да постоји програм за обраду резултата на микрорачунарима, чиме се постиже практичност теста.



У школама постоји потреба за **економичношћу** давања тестова. Постоје три врсте економичности: трошкови тестирања, учениково време и наставниково време. Најједноставнији начин тестирања ученика је уз помоћ штампаних листића које добије сваки ученик и након испитивања, допуњавања и заокруживања, враћа наставнику. Цена листића мора бити прихватљива и за школе и за ученике. Ако су тестови сувише обимни и захтевају доста напора и времена, могу да изазову негативан став ученика. Сходно томе, резултати неће бити примерени стварном знању ученика. На крају, не може се очекивати од наставника да остаје после радног времена и исправља дуге и сложене задатке.

**Задаци** на тесту се могу решавати на следећи начин: допуњавањем, дво-струки избор (да – не), вишеструки избор, упоређивање и делимично израчунавање.

**Обрада резултата** теста је могућа применом стандардних метода као и једноставнијих начина без употребе статистике.

**Статистичка обрада** теста обухвата: припрему тзв. ајтем схеме за обраду теста, одређивање средње вредности бодова у одељењу као и одступања од те средње вредности (стандардне девијације).

**Ајтем схема** за обраду теста омогућава да се тачно бодују ученички одговори, а уједно и изврши систематизација. Наставник одређује вредност сваког одговора на тесту (нпр., нетачан одговор – 0 бодова, делимично тачан одговор – 1 бод, тачан одговор – 2 бода) и уноси у одговарајућу табелу (табела 1).

**Табела 1:**

Ајтем схема за вредновање резултата теста

редни број	име и презиме ученика	ПИТАЊА				остварени бодови ( $O$ )	одступање ( $d$ )	придružена оцена
		1	2	...	$n$			
1								
2								
⋮								
$N$								
укупно остварених бодова ( $U$ )								
средња вредност бодова у одељењу ( $S$ )								
стандардно одступање ( $\Delta$ )								

При *статистичкој обради* класичних тестова успех појединца у решавању задатака које тест садржи је зависан и од успеха укупне популације која се посматра. У том смислу је резултат на тесту релативна мера, тј. одређује положај појединца с обзиром на мерена својства у популацији.

Класична теорија тестова полази од замисли да је резултат теста оптерећен случајном грешком мерења и да се за ту грешку разликује од правог резултата који би одражавао право стање мерне појаве испитаника. На тај начин добијен резултат је збир правог резултата и случајне грешке мерења. Она се може елиминисати модификовањем резултата који су остварили испитаници по следећој формули:

$$T_k = T - P(n - 1),$$

где су:  $T_k$  – број исправних одговора које треба приписати стварном знању,  $P$  – број погрешних одговора,  $T$  – број тачних одговора и  $n$  – број предложених алтернативних одговора у тесту.

Још више него у “сировим” резултатима, релацијски значај је очигледан у изведеним резултатима теста. Средња вредност бодова у одељењу ( $S$ ) се израчунава тако што се укупни број остварених бодова ( $U$ ) подели укупним бројем ученика ( $N$ ) који су тест радили:

$$S = \frac{U}{N},$$

при чему  $U$  представља збир остварених бодова појединца – ученика:

$$U = \sum_{i=1}^N O_i.$$

**Одступање** ( $d_i$ ) појединачних резултата се добија тако што се остварени бодови ( $O_{ui}$ ) појединца умање за средњу вредност ( $S$ ) бодова у одељењу:

$$d_i = O_i - S, \quad i = 1, 2, 3, \dots, N.$$

Стандардно одступање или стандардна девијација ( $\Delta$ ) је заправо квадратни корен из средњег квадратног одступања, па се израчунава као:

$$\Delta = + \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N d_i^2}$$

Приликом “претварања” бодова у оцене препоручљиво је да се користи следећа методологија:

- оцена **5** - број остварених поена - у границама:  $0 > S + 1.5\Delta$
- оцена **4** - број остварених поена - у границама:  $S + 0.5\Delta < 0 < S + 1.5\Delta$
- оцена **3** - број остварених поена - у границама:  $S - 0.5\Delta < 0 < S + 0.5\Delta$
- оцена **2** - број остварених поена - у границама:  $S - 1.5\Delta < 0 < S - 0.5\Delta$
- оцена **1** - број остварених поена - у границама:  $0 < S - 1.5\Delta$

*Једноставан начин* (без употребе статистике) састоји се у томе да се одреде интервали којима се одређује оцена. Нека је, нпр., постављено десет питања – задатака и нека је укупан највећи број поена 100. Тај број се затим подели највећом могућом оценом (у овом случају:  $100 : 5 = 20$ ) и формирају се интервали према којима се одређује оцена. За поменути пример то би изгледало као у табели 2.

**Табела 2:**

Једноставан и приближан начин придруживања оцена резултатима теста

Б О Д О В И	У С П Е Х
81 до 100	одличан (5)
61 до 80	врло добар (4)
46 до 60	добар (3)
31 до 45	довољан (2)
до 30	недовољан (1)

Иако је статистичка метода исправнија, ова метода има своје предности јер је једноставнија и бржа. Осим тога, оваква претварања борјева у оцене могу да у доброј апроксимацији задовоље и одразе просечан одељењски успех.

Тестови имају првенствен циљ да помогну наставницима у решавању сложених проблема процењивања ефеката наставе и предузимања мера за њено унапређивање. Сем тога, израда тестова у амбијенту разреда као наставна метода диференцира и индивидуализује наставу, што је у складу са основним методичким захтевима на тематском и нивоу полугодишњег проверавања ефеката рада.

Предлог кључа за оцењивање тестова:

- знање и умећа ..... до 70 поена,
- способности ..... до 20 поена,
- ставови ..... до 10 поена,

или у таквом процентуалном односу за оцењивање сваког понуђеног одговора на постављена питања у тесту.

На тај начин ученик може да оствари до 100 поена. Осим тога, оцењивач – наставник, за посебну ненадану инвентивност, уредност, оригиналност и слично може приписати ученику додатних до 20 поена, односно до 20% од броја поена за одговарајуће питање. Наравно да је придруживање оцене ученицима који на овај начин остваре преко 100 поена веома једноставно и да тај посао сваком наставнику представља право задовољство.

Кључ за приближно оцењивање тестова наставници могу сачинити и сами на нивоу своје школе и у складу са специфичним условима рада. Препорука је да се улога теста у оцењивању ученика реално димензионира, према напред датим упутствима.

Пракса је доказала да се тестови недовољно користе у провери знања ученика. Разлога за то има више, а међу њима су најважнији следећи:

- израда тестова захтева доста труда, времена и знања,
- недостаје мотивација за његову израду,
- присутна је неупућеност у обраду резултата тестова.

Имајући то у виду, као и заинтересованост и одговорност Учитељског факултета из Сомбора и Природно-математичког факултета из Новог Сада за развој и унапређење наставе дошли смо до закључка да би било добро да се припреми Збирка тестова да би се наставницима олакшала провера знања ученика, омогућило континуирано и свестрано праћење њиховог рада и тиме, у крајњој линији, допринело развоју наставе и уједначавању критеријума оцењивања.

Ови тестови треба да буду неформални, комбиновани, у њима треба да су заступљени задаци свих типова, да обухватају део градива који одговара једном класификационом периоду. Поштујући критеријуме и опште норме оцењивања ученика, можемо релативно објективно оцењивати обим и квалитет знања ученика. Треба истаћи да оцене на овим тестовима треба да имају информациону, оријентациону и мотивациону функцију, да омогуће наставнику да коригује себе у раду и помогне ученицима у прихватању и разумевању наставног градива.

### НЕЗАДОВОЉАВАЈУЋИ РЕЗУЛТАТИ

Због популације којој је намењен, План и Програм (Службени гласник РС, 1995, и 1996) је рађен према критеријумима примереним “имагинарном” ученику просечних интелектуалних способности. Јасно је да се наставник у свом раду не сусреће са “имагинарним” учеником, већ се налази пред одељењем које чине индивидуе натпросечних интелектуалних способности, просечних, али и оних испод просечних. У одељењу се, такође, налазе ученици са различитим предзнањима и радним способностима. Настава се одвија у колективном кабинету (учионици) са опремом која условљава избор наставе и облик наставног рада. Према томе, План и Програм је оквир који наставника условљава, али му уједно и оставља довољно могућности да припреми наставу и да је реализује према објективним условима у којима се налази и одабере најефикаснији начин и метод рада.

При моделирању наставног програма неопходно је имати брзу и тачну информацију, да би настава као интегрални процес успешно функционисала. То се постиже континуираном провером знања, при чему се морају комбиновати различити методи, а посебно методи објективне провере знања – **тестови**.

У случају незадовољавајућих резултата треба мењати технике рада, укључивати ученике у процесе вредновања рада (вредновање рада добија кооперативни карактер). При томе треба имати у виду која су то основна сазнања, навике и усвојене вештине неопходне за прелазак ученика у виши разред и успешно даље изучавање наведеног градива уопште.

### ЗАКЉУЧАК

Један од највећих проблема у наставном процесу јесте објективизација оцењивања активности, усвојености знања и рада ученика. Употребом квалитетних тестова, те адекватном статистичком обрадом резултата и правилном применом кључа за оцењивање спроведених тестова управо овај најодговорнији задатак може бити остварен.

### ЗАХВАЛНИЦА

За подстицај унапређењу наставе аутори дугују захвалност школском надзорнику мр Крсти Наумовском.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Службени гласник РС 1995, Просветни гласник бр. 5/95.
2. Службени гласник РС 1996, Просветни гласник бр. 6/96.
3. Џордан, А. (1996): *Мерења у педагоџији*, Београд: “Вук Караџић”.
4. \*\*\* (1989): *Педагошка енциклопедија* (I и II део), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Малешевић, Ј. и др. (1990): *Методика наставе физике у основној школи*, Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
6. Распоповић, М. (1992): *Методика наставе физике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Петровић, Т. (1994): *Дидактика физике*, Београд: Физички факултет.
8. Јаћимовски, С. (1995): *Тести знања из физике као систем оцењивања у основној школи*, Зборник радова 9. Конгреса физичара Југославије, Петровац н/м, стр. 869.
9. Шетрајчић, Ј. и др. (1998): *Дидактичко-методичко уџивство за примену комбинованих тестова*, Нови Сад: “Тодор”.



Љубица Чичовачки  
ОШ “Никола Вукићевић”  
Сомбор

Стручни чланак  
UDK: 37.018.51  
BIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 247-259  
Примљено: 03. 11. 1999.

## РАД СА УЧЕНИЦИМА У НЕПОДЕЉЕНОЈ ШКОЛИ

\*

**Резиме:** Оснивање комбинованог одељења и размештај разреда у одељење је услов успеха у раду. Распоред часова и типови часова. Оспособљавање за самосталан рад. Облици рада, опремљеност школе. Успех ученика у неподељеној и подељеној школи.

**Кључне речи:** комбиновано одељење, распоред часова, типови часова, самосталан рад, опремљеност школе и успех у раду.

\*

**Summary:** To make a successful work in such conditions it is necessary to establish combined group and to arrange the grades in one classroom. Schedule of classes and types of classes. Qualifications for individual work. Forms of work, school equipment. Success of the students in undivided and divided school.

**Key words:** combined group, schedule of classes, types of classes, individual work, school equipment and success.

\*



**Резюме:** Основывание комбинированого отделения и расположение класса в отделение условие успеха в работе. Расписание уроков и модели уроков. Обучение для самостоятельной работы. Виды работы, оборудованность школы. Успех учеников в неразделяемой и разделяемой школе.

**Ключевые слова:** комбинированое отделение, расписание уроков, модели уроков, самостоятельная работа, оборудованность школы и успех в работе.

\*

Једнократна, полудневна, недељена настава је такво дидактичко решење организације наставе у школском радном дану по којем се настава организује континуирано за ученике у једној половини радног дана.

Мале школе су намењене и организоване у неразвијеној, по правилу сеоској, руралној и посебно градским микросрединама. Ова школа има најелементарнију организациону структуру и веома ограничене капацитете. Своје специфичности школа у неразвијеној средини изражава малим објектима (најчешће једном или две учионице), посебном структуром одељења (комбиновано одељење са малим бројем ученика), малим бројем учитеља (један или два), и по правилу скромним фондом медија.

Једноразредна школа је застарео и неадекватан назив за некадашњу четворогодишњу основну школу с једним комбинованим одељењем у којем је радио један учитељ. Ако је школа имала два или више одељења, комбинованих или чистих, с истим толиким бројем учитеља, тада се према том броју издвојио назив: дворазредна школа, троразредна школа...

Назив не одговара зато што се број одељења и учитеља у школи поистовећивао с бројем разреда, што је погрешно.

У педагошкој литератури није јасно дефинисан назив за овакву врсту школа. Једна школа ће бити *НЕПОДЕЉЕНА* ако сва четири разреда имају толики број ученика да с њима један учитељ може истовремено да ради и да постигне образовне и васпитне задатке. Основне школе у којима учитељ ради истовремено са два или три разреда, који чине једно одељење, јесу основне школе са *КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА*.

“Комбиновано одељење од ученика два разреда може да има до 20 ученика, а одељења од три или четири разреда до 15 ученика” (ЗАКОН О ОСНОВНОЈ ШКОЛИ, Службени лист бр. 50, 1992. године).

*ФОРМИРАЊЕ КОМБИНОВАНОГ ОДЕЉЕЊА* је прва дидактичка обавеза. Како ће бити формирано одељење зависи од многих чинилаца: од броја

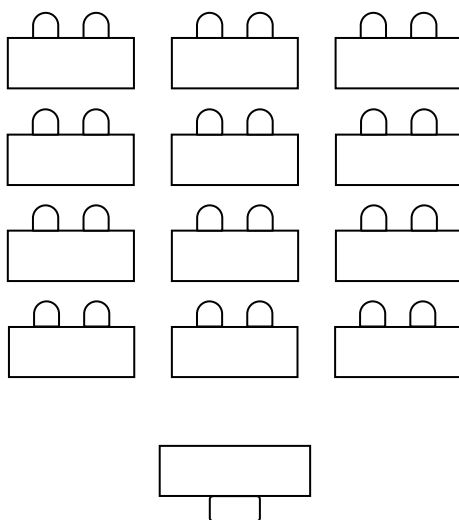
разреда и ученика, од нивоа педагошких, хигијенских, месних, географских и теренских услова, од броја и величине учионица, од материјалних и других услова рада...

У пракси се најлази на различите комбинације одељења: 1-3. и 2-4, 1-2. и 3-4, 1-4. и 2-3. разред. Најуспешнија комбинација је суседних разреда. Изузетак је тамо где је број ученика у оваквим комбинованим одељењима сувише несразмеран и на тај начин би знатно више оптеретио учитеља.

Добар *РАЗМЕШТАЈ РАЗРЕДА* у комбинованом одељењу омогућује успешнију организацију рада у одељењу. Правилно решење овог питања доприноси и одржавању дисциплине, развијању пажње, радног расположења ученика и несметан рад учитеља са појединим разредима у току једног часа. При размештају разреда у учионици треба водити рачуна који ће разред у одељењу доћи напред, или по средини учионице, да ли ће разреди бити одвојени ако то дозвољава простор учионице. Правилан размештај разреда у учионици обезбеђује учитељу прегледност свих разреда и могућност обиласка сваког разреда у току часа. Оно што учитељ треба да избегава је да се један разред дели да се не би мешали ученици са суседним разредима.

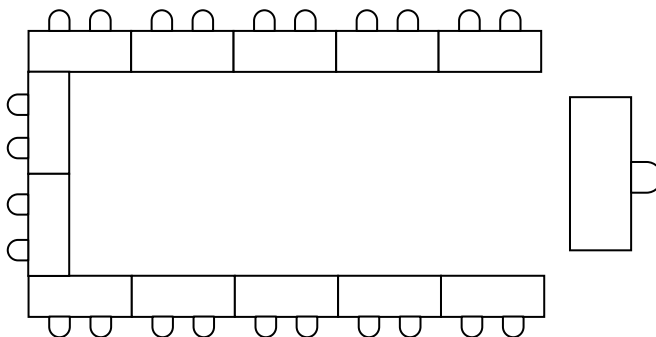
Ево, неколико скица распореда клупа погодних за поједине облике наставног рада.

*а) Класичан распоред клупа:*

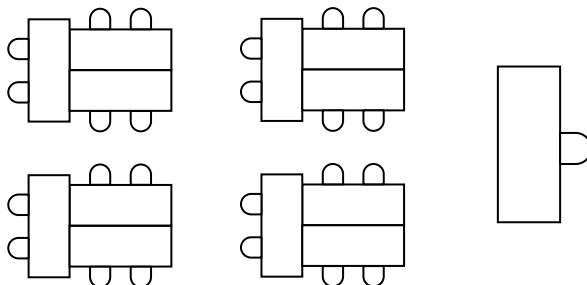


б) “П” размештај:

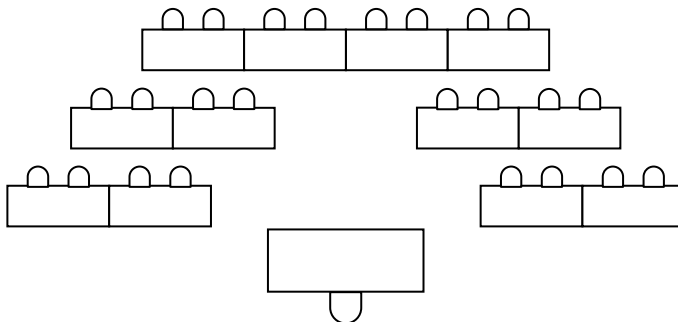
Учитељ може лако да приђе сваком ученику. Велики празан простор се може искористити за организовање различитих изложби или извођење драмских дела.



в) Овај распоред је погодан за извођење групног облика рада.



г) Овај облик распореда клупа је нарочито погодан за комбиновано одељење од три разреда.



Настава у неподељеној школи се мора изводити са истим програмским обавезама као и у школама са уобичајеним условима рада. Оваква настава има много заједничког са наставом која се изводи и у нормалним условима и то у свим њеним слојевима: програмске садржине, остале активности, основни методички приступ, наставна средства, планирање, вредновање знања и рада. Сви наведени образовно-васпитни захтеви остварују се у специфичним условима просторне и временске природе.

При изради *РАСПОРЕДА ЧАСОВА* у комбинованом одељењу треба водити рачуна о следећим захтевима:

- комбинација истог наставног предмета у два разреда је истовремено тешка за остварење, јер повремено долази до мешања наставне грађе ако је старосна разлика између разреда у одељењу мала,
- неке часове у “чистим” одељењима је потребно одржати као “блок” часове, а услови рада у комбинованом одељењу то увек не дозвољавају, па их је потребно раздвојити на два посебна часа.
- комбинација Физичког васпитања и Музичке културе је често немогућа. Најпогодније је часове Физичког васпитања држати са свим разредима одједном, а часове музичке културе комбиновати са часовима ликовне културе, због акустике на часовима музичког,
- часови допунске наставе се планирају у дане који су најефикаснији за њихово остварење.

Комбиновано одељење је посебно одељење у коме се настава изводи на посебан начин. *ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ* зависи од броја разреда у комбинацији.

Организација наставе може бити:

- а) *Раг у једној смени* који у организацији часа представља најтежу, и, у педагошком погледу, најнеприхватљивију форму педагошког рада
- б) *Раг у две смене* који омогућује учитељу да правилније и боље организује час, да лакше запосли ученике, да дуже ради непосредно са појединим разредом, речју да постигне успех у настави. Недостаци оваквог облика рада се огледају у томе што се тако више замара и исцрпљује учитељ, неки разреди су приморани да стално или повремено долазе послеподне. Овај облик рада не оставља учитељу довољно времена за припрему за следећи дан.

- в) *Рад у једној и по смени*, пошто ученици свих разреда нису истовремено у учионици, допринеће бољој организацији и успешнијем извођењу часа.

Када се говори о *ВРСТАМА И ТИПОВИМА ЧАСОВА* у комбинованом одељењу, могуће их је најчешће свести на:

- *час обраде у свим разредима комбинованој одељења*. Овакав час је у пракси најтежи и веома ретко се примењује. Највише оваквих типова часова има на почетку школске године.
- *час на коме се у једном или два разреда обрађује, а у другим разредима проверава*; Оваквих часова у пракси је највише и у њима се неприметно могу лако смењивати директна и индиректна фаза рада.
- *час на коме се у свим разредима комбинованој одељења проверава, утврђује или обнавља*; Оваквих часова у пракси је мало. На њих наилазимо при крају класификационог периода, на крају првог полугодишта и на крају наставне године.

Оспособљавање ученика за *САМОСТАЛАН РАД* у комбинованом одељењу пре свега значи оспособити све ученике свих разреда за самосталан рад у току сваког часа и сваког наставног предмета. Задатке за самосталан рад учитељ може у свако доба да изради сам јер он најбоље познаје прилике у свом комбинованом одељењу. Учители који раде са комбинованим одељењем и приликом израде дневних планова појединих наставних јединица праве две врсте концепта: један за непосредан рад са ученицима, а други за посредан рад, тј. самосталан рад. У пракси самосталан рад ученика у комбинованом одељењу заузима и истакнутије место и постаје и у организационом погледу нераздвојни део часа.

Оно што је веома важно је да учитељ никад не може прећи на нову фазу часа ако није претходно прегледао и исправио задатке за самосталан рад. Свакодневно, самостално и систематско проверавање и контролисање задатака за самосталан рад треба да доведе ученике до убеђења да ниједан задатак који је израдио неће остати невиђен и непрегледан. Тако ће ученици са пуно одговорности прилазити решавању задатака за самосталан рад.

Наставни рад на часу комбинованог одељења мора да се одвија са целим одељењем, са свим разредима.

Рад може бити:

- *директјан - нејосредан*: ангажује учитеља на целокупном наставном часу са целим разредом;
- *индиректјан - јосредан*: њим учитељ ангажује ученике на самосталан рад, тј. учитељ има само организаторску улогу.

Остали *НАСТАВНИ ОБЛИЦИ РАДА* су исти као и у “чистом” одељењу:

- а) *фронтиални облик рада*: цела организација и извођење часа у комбинованом одељењу се састоји у наизменичном смењивању фронтално директног и фронтално индиректног рада са ученицима. Како ће учитељ даље комбиновати час, тј. када ће користити који облик рада, зависи и од учитеља, броја разреда у комбинацији, од броја ученика у разреду и др.
- б) *групни облик рада*; некад није могуће применити уобичајен групни облик рада у комбинованом одељењу јер је цео разред једна група, тј. мали је број ученика у разреду. Зато се овај облик рада може у овим условима сагледавати из два угла: цео разред је једна група (под условом да је број ученика у разреду пет или мање), разред се дели на више група (под условом да је број ученика у разреду шест или више).
- в) *рад у паровима* је погодан када је сарадња најефикаснија и најрационалнија: исправљање и контрола задатака, прикупљање збирки... Рад у паровима је природни прелаз са индивидуалног на групни облик рада.
- г) *индивидуални облик рада* се примењује у комбинованом одељењу са свим ученицима, у свим наставним предметима, у свим фазама рада. Овај облик рада подразумева способност ученика за самосталан рад, као и располагање већим бројем извора знања. Ученици могу да раде оним темпом који њима одговара и да решавају задатке који су погодни за њих. Учитељ прилагођава поједине садржине психофизичким могућностима ученика. На овај начин настава може да се организује на више нивоа. Зато учитељ има велику улогу, нарочито у припреми задатака, средстава и извора знања. Од правилног припремања задатака за индивидуални рад ученика, од његове организације, извођења, од контроле, од одређивања задатака, руковођења и усмеравања рада зависи организација и успех у комбинованом одељењу.

Рад у комбинованом одељењу је често неизбежан и мора се прихватити и осмишљавати. Школе са комбинованим одељењима остају и данас веома значајан културни центар у свом месту. Школске приредбе и свечаности посећују

родитељи ученика, а исто тако и многи други мештани. Зато учитељ комбинованог одељења има многобројне задатке, а исто тако мора бити креативан.

*МАТЕРИЈАЛНА ОПРЕМЉЕНОСТ* школа са комбинованим одељењем је другачија од централних или других школа са “чистим” одељењима било у селу, било у граду. Она може да задовољи најмање нормативе. Школске зграде су углавном трошне, обично немају воду у школској згради... Другачија је ситуација у комбинованим одељењима у малим градским срединама.

Већином школе са комбинованим одељењима од наставних средстава имају само таблу (и то само једну у учионици) и креду, па за све остало мора сам учитељ да се постара, набави, направи, нацрта. Зато многи педагози кажу да су учитељи у комбинованим одељењима много креативнији него учитељи у “чистим” одељењима, мада то није правило.

Учионица је огледало сваког учитеља, па тако и учионица у комбинованом одељењу. Уређење учионица у комбинованом одељењу мора бити приоритет и стални задатак, пре свега учитеља, а затим и свих органа у школи.

Мишљења о *УСПЕХУ УЧЕНИКА* који наставу похађају у комбинованом одељењу су подељена. Једна група психолога сматра да је успех знатно слабији од ученика у “чистим” одељењима, а друга група сматра да је успех бољи.

У овом истраживању поређен је успех ученика из комбинованих одељења различитих комбинација и то по предметима (Српски језик, Математика и Природа и друштво, као и успех целог разреда), а исто тако су поређени сви ти чиниоци са “чистим” одељењем из градске средине.

*ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА* односи се на успех деце неподељених школа у поређењу са успехом у подељеним школама.

*ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА* је био да се утврди да ли има разлике у успеху:

- а) између различитих комбинација комбинованих одељења,
- б) између комбинованих одељења и неподељене школе,
- в) појединих предмета с обзиром на различите комбинације одељења.

Истраживањем су обухваћени ученици одељења из следећих школа: ОШ “Никола Вукићевић”, комбиновано одељење у Ранчеву, ОШ “21. октобар” комбиновано одељење у Буковцу, ОШ “Аврам Мразовић” комбиновано одељење у Лугову, ОШ “Братство-јединство”, комбиновано одељење у Ненадићу, ОШ “Никола Вукићевић” у Сомбору, разред 1,2, 3. и 4.

РАД СА УЧЕНИЦИМА У НЕПОДЕЉЕНОЈ ШКОЛИ

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА:

Српски језик	Ранчево	Ненадић	Буковац	Лугово
1. разред	3,66	3,75	4,50	4,00
2. разред	3,25	4,00	4,75	4,36
3. разред	3,00	3,56		3,78
4. разред	3,66	3,56		

Табела број 1: усѐх ученика комбинованих одељења из српској језика

Математика	Ранчево	Ненадић	Буковац	Лугово
1. разред	3,66	3,75	4,25	3,83
2. разред	2,75	3,75	4,50	3,83
3. разред	3,00	3,23		3,66
4. разред	3,33	3,33		

Табела број 2: усѐх ученика комбинованих одељења из математике

Природа и друштво	Ранчево	Ненадић	Буковац	Лугово
1. разред	4,66	4,00	4,25	4,66
2. разред	3,00	3,25	4,25	4,23
3. разред	3,33	3,78		4,23

Табела број 3: усѐх ученика комбинованих одељења из Природе и друштва

Познавање природе	Ранчево	Ненадић	Буковац	Лугово
4. разред	3,66	3,78		

Табела број 4: усѐх ученика комбинованих одељења из познавања природе



Познавање друштва	Ранчево	Ненадић	Буковац	Лугово
4. разред	3,63	3,00		

Табела број 5: усѐх ученика комбинованих одељења из Познавања грушиња

Општи успех	Ранчево	Ненадић	Буковац	Лугово
1. разред	4,23	4,25	4,50	4,30
2. разред	3,75	4,25	4,50	4,36
3. разред	3,33	4,23		4,36
4. разред	3,93	4,13		

Табела број 6: општи усѐх ученика комбинованих одељења

Неподељена школа	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Српски језик	4,56	4,46	4,23	4,23
Математика	4,56	4,23	4,16	4,00
Природа и друштво	4,83	4,66	4,16	
Познавање природе				4,13
Познавање друштва				4,33
Општи успех	4,83	4,66	4,56	4,46

Табела број 7: усѐх ученика подељене школе

Разлике између различитих комбинација комбинованих одељења нису тако видљиве. Комбинована школа у Ранчеву се састоји од два комбинована одељења 1-2. и 3-4. разреда. Комбинација је таква због уједначавања броја ученика по разредима. Комбинована школа у Ненадићу се састоји од два комбинована одељења 1-3. и 2-4. разреда. Комбинована школа у Лугову се састоји од једног комбинованог одељења од три разреда и то 1-2-3., а ученици 4. разреда наставу похађају у централној школи. Комбинована школа у Буковцу се

састоји од једног комбинованог одељења од два разреда 1-2. разреда, а ученици 3. и 4. разреда наставу похађају у централној школи. Најбољи успех је остварила школа у Буковцу. Комбинација се састоји од деце сличног доба па је и наставно градиво доста слично. Ученици су у сталној могућности да понављају научено или да увиђају које их градиво очекује.

Неподељена школа се налази у Лугову. Разлике у успеху ученика комбинованих одељења и неподељене школе нису велике и толико значајне. Осцилације се крећу око 0,5 оцене у бољем или слабијем успеху у поређењу са другим комбинацијама. Настале разлике су резултат посебних организација наставе са три разреда.

Најбољи успех по предметима с обзиром на различите комбинације одељења су:

- Српски језик: комбинација 1-2. разред у Буковцу;
- Математика: комбинација 1-2. разред у Буковцу;
- Природа и друштво: комбинација 1-2-3. разред у Лугову;
- Познавање природе: комбинација 2-4. разред у Ненадићу;
- Познавање друштва: комбинација 3.-4. разред у Ранчеву;
- Општи успех: комбинација 1-2. разред у Буковцу.

Разлике у успеху ученика комбинованих одељења и ученика чистих одељења нису толико значајне, али ипак постоје. Оне не произилазе само из посебне организације рада и положаја ученика у комбинованом одељењу. Разлике треба тражити и у различитим условима живота ученика: пешачење, путовање возом или аутобусом, материјални положај породице и заинтересованост родитеља за успех ученика, образовни ниво породице, различити материјални услови школа у којима су ученици, утицај средине, културни ниво средине.

Узорак у нашем истраживању је био мали и није био репрезентативан. Узорак је пристрастан, а избор намеран. Поузданости закључака би допринело да су мерења спроведена истим поступком и у што сличнијим условима. Скупине ученика о којима је закључиванио нису хомогене по својим својствима.

Узимајући све ове факторе у обзир, можемо закључити да не постоје битне разлике у успеху ученика комбинованог и чистог одељења.

На основу свега ево неколико *ЗАКЉУЧАКА*:

Школе са комбинованим одељењима у нашој средини нису реткост. Оне су настале као нужност условљена малим бројем ученика у конкретној средини, недостатком учитеља, недостатком простора или неких других чинилаца. Комбинована одељења разредне наставе су у малим сеоским срединама. То су некад

биле самосталне школе у саставу осморазредних централних школа, којима територијално припадају и имају статус издвојених одељења или подручних школа. Мале подручне школе у засеоцима и салашима имају првенствено велико *друштво*, *економско* и *педагошко ојравање*. Оне пре свега представљају *друштво-педагошке центре* који утичу на свеукупну активност насеља. Носилац тих друштвених активности је најчешће особље подручне школе – учитељ.

Настава у неподељеној школи и у подељеној школи не сме имати великих разлика. Она се мора изводити са истим програмским обавезама као и у школама са уобичајеним условима рада. Сви образовно-васпитни захтеви се остварују у специфичним условима, просторне и временске природе. У пракси се налази на различите комбинације одељења: 1-3. и 2-4.; 1-2. и 3-4.; 1-4. и 2-3. разред. Најефикаснија комбинација је суседних разреда. Настава у комбинованим одељењима и неподељеној школи један је од најтежих наставних задатака. То увек захтева, чак и подразумева, максимално ангажовање учитеља и ученика, а резултати су увек у непосредној зависности како од субјективних, тако и од објективних чинилаца. Субјективни чиниоци су стручна оспособљеност и искуство учитеља у раду, као и ментални састав одељења. Објективни чиниоци су опремљеност школе и снабдевеност ученика наставним средствима за рад.

Уобичајено је да у неподељеним школама или школама са комбинованим одељењима раде учитељи који су тек завршили школу. Тим учитељима је веома тешко, нарочито зато што су још неискусни, а сусрећу се са великим бројем програма, већим бројем разреда, са децом која, у већини случајева, нису ишла у предшколску установу, па им је и предзнање веома слабо.

Оно што још отежава учитељу почетнику рад у оваквој школи је и то што у свом школовању није много чуо и учио о оваквом раду. Књиге и уџбеници су рад у комбинованом и неподељеном одељењу свели на по који одељак.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Банда Правда, Ирена (1997): *Приручник из методике разредне наставе*, Нови Сад: “Едука”.
2. Вуковић, Раде (1953): *Рад у неподељеној школи и комбинованом одељењу*, Београд: Педагошко друштво НР Србије.
3. *Закон о основној школи*, Службени гласник 50 (1992).
4. Лекић, др Ђорђе (1985): *Експериментална дидактика*, Београд: “Мисао”.

5. Пец, Борис (1987): *Основе статистишке за нематематичаре*, Загреб: Свеучилишна наклада "Либер".
6. Поткоњак, Никола, Шимлеша Петар, *Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Продановић, др Тихомир, Ничковић, др Радислав (1974): *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Стевановић, мр Марко, Ђорђевић, Драган (1981): *Организација наставе у комбинованим одељењима*, Горњи Милановац: "Дечије новине".
9. Шпијуновић, др Крстивоје (1998а): "Организација образовно-васпитног рада у комбинованом одељењу", *Педагогија 1/98*, Београд.
10. Шпијуновић, др Крстивоје (1998б): "Мала сеоска школа и локална средина", *Наша школа 1-2*, Бањалука: Друштво педагога РССПП.
11. Шпијуновић, др Крстивоје (1998ц): "Успех ученика комбинованих одељења основне школе", *Настава и васпитање*, Београд.



**Зорица Ђуричић**

Учитељски факултет

Сомбор

**Стручни чланак**

UDK: 371.14

VIBLID: 0353-7129, 5 (1999) 3, p. 261-266

Примљено: 16. 11. 1999.

### **ПОЛАГАЊЕ СТРУЧНОГ ИПИТА НАСТАВНИКА И ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ**

\*

**Резиме:** Наставници (професори) разредне наставе, након једне године рада у наставном процесу, дужни су да полажу стручни испит, чиме се оспособљавају за самосталан образовно-васпитни рад. Полагање стручног испита је по одговарајућем програму који доноси министар просвете по поступку прописаном републичким правилником за полагање стручног испита. Место полагања стручног испита утврђује Министарство просвете посебним решењем.

**Кључне речи:** наставник-приправник, стручни испит, ментор, пријава за полагање, испуњавање услова, уверење.

\*

**Summary:** After one year in teaching process lower grades elementary school teachers are obliged to take the specialist's exam making them entitled for independent educational work. Taking the specialist's exam has been realized after suitable program brought by the Minister for education, according to the procedure

prescribed by Republic statute for specialist's exam taking. The Ministry of education has also chosen the place for the specialist's exam taking by special decision.

**Key words:** teacher-assistant, specialist's exam, mentor, application for exam, conditions fulfillment, certificate.

\*

**Резюме:** Учителја (профессора) класног учења, после једног године рада у школном процесу, морају да полажу испит по стручној области, чиме се обучавају за самосталну васпитачку-образовачку радњу. Испит по стручној области даје се по одговарајућој програми коју доставља министар просвете по начину и по поступку установљеном републиканском регламенту за полагање испита по стручној области. Место полагања испита по стручној области потврђује Министарство просвете својом одлуком.

**Кључеве речи:** учитељ-практикант, испит по стручној области, ментор, пријава, извршење, услова, потврда.

## Увод

Систем сталног стручног усавршавања наставника, стручних сарадника и васпитача, где спада и полагање стручног испита, спроводи се по програму који прописује министар просвете Републике Србије. До доношења Закона о основној школи (Сл. гласник РС, број 50/92) стручно усавршавање наставника основних и средњих школа обављало се на основу Закона о сталном стручном усавршавању наставног и васпитног особља.

Доношењем наведеног закона о основној школи и осталих подзаконских аката (Посебан колективни уговор за основне школе, Службени гласник РС број 43/94; Правилник о полагању стручног испита приправника – наставника, стручних сарадника и васпитача, Просветни гласник број 4/93) прописи о полагању стручног испита из области образовања примењују се јединствено на целој територији Републике Србије.

За стручно усавршавање наставника и стручних сарадника одговоран је директор школе, који је на основу члана 6. Посебног колективног уговора дужан да организује стално стручно оспособљавање и усавршавање наставника у складу са свим променама процеса рада, техничко-технолошким унапређењем и потребама школе.

### **НАСТАВНИЦИ – ПРИПРАВНИЦИ**

Послове наставника и стручних сарадника могу да обављају и приправници. У току приправничког стажа који траје годину дана приправници се оспособљавају за самосталан васпитно-образовни рад и изводе наставу уз помоћ ментора.

Приправнички стаж наставника не може бити дужи од годину дана, ако законом није другачије одређено. После истека приправничког стажа, приправник је дужан да у року од једне године положи стручни испит, а уколико га не положи, престаје му радни однос.

За наставника у основној школи може да буде изабрано и лице које је стекло радни стаж ван школе ако испуњава друге услове прописане законом, а у обавези је да положи стручни испит (или један његов део, у складу са републичким Правилником) најкасније у року од две године од дана заснивања радног односа у школи. Наведен наставник нема својство приправника, али стручни испит полаже под условима и на начин утврђен за приправнике.

### **НАЧИН ПРИПРЕМАЊА ПРИПРАВНИКА ЗА ПОЛАГАЊЕ СТРУЧНОГ ИСПИТА**

Наставник – приправник се уз помоћ ментора припрема за полагање стручног испита по посебном програму за полагање стручног испита и то у школи у којој је засновао радни однос.

Реч *ментор* је по Вујаклији (Лексикон страних речи и израза) одани пријатељ Одисејев и васпитач сина му Телемаха, коме је Одисеј, пред полазак у Тројански рат, поверио на чување своју кућу. Отуда се ментор користи за означавање: вође, саветника младом човеку, саветодавца, васпитача – наставника.

У току приправничког стажа ментор приправника треба да упозна са целокупним системом образовања у Републици, а посебно са основним карактеристикама основне школе, те са програмом стажирања, начином добијања стручне помоћи од ментора, директора школе, стручних актива, а пре свега наставничког већа, као и са одговарајућом стручном литературом из области које обухватају програм стручног испита. Права и дужности приправника, ментора, стручних органа и директора школе у вези са припремањем приправника и полагањем стручног испита утврђују се општим актом о стручном усавршавању наставника.

Директор школе одређује ментора из реда истакнутих наставника, односно стручних сарадника. У тзв. малим школама често није могуће одредити



ментора, те републички Правилник о полагању стручног испита оставља могућност да се за ментора одреди лице из друге школе, а ако ни таква могућност не постоји, послове ментора може обављати и директор школе. О одређивању ментора, директор школе доноси одговарајућу одлуку којом се наводи правни основ за доношење такве одлуке, име и презиме наставника – ментора, име и презиме наставника – приправника, те обавезе ментора да води одговарајућу евиденцију о раду приправника у току приправничког стажа.

Ментор је, такође, дужан да у свом извештају оцени постигнут успех приправника, а уколико је успех изостао, потребно је навести узроке тог неуспеха. Све ово је важно због тога што члан 5. Правилника о полагању стручног испита предвиђа да се у коначну оцену приправника на стручном испиту узима у обзир и мишљење ментора.

Осим евиденције коју води ментор о приправнику, о раду приправника, евиденцију води и школа у којој је приправник запослен и стара се о условима за његово успешно припремање за самосталан образовно-васпитни рад у складу са чланом 9. став 1. Правилника о полагању стручног испита наставника.

### **ПРИЈАВА ПОЛАГАЊА СТРУЧНОГ ИСПИТА**

По истеку приправничког стажа приправник о томе писаним поднеском обавештава школу. Школа уз сагласност приправника пријављује полагање стручног испита, најкасније 30 дана пре почетка испитног рока. Пријава се подноси једном од учитељских факултета у Републици Србији, а прописани рокови за полагање стручног испита су: јесењи (од 15. октобра до 30. децембра) и пролећни (од 01. марта до 15. маја).

Уз пријаву за полагање стручног испита прописано је да се уз мишљење ментора поднесе и мишљење наставничког већа, односно другог стручног органа школе које треба да садржи податке о садржини и нивоу образовно-васпитног рада приправника, о проблемима које је приправник решавао или учествовао у решавању и, коначно, о резултатима рада приправника. Мишљење наставничког већа утврђује се на предлог одговарајућег стручног актива којем приправник припада, ментора и директора, као и личног утиска о раду приправника.

Мишљење ментора и мишљење стручног органа морају бити оверени печатом и потписом директора школе.

Осим наведена два акта, уз пријаву се подноси: оверен препис или фотокопија дипломе о завршеној педагошкој академији, односно учитељском факултету, те уверење школе у којој је приправник запослен из кога је евидентно да је приправник провео годину дана у наставном процесу.

Не постоји прописан образац пријаве за полагање стручног испита, али је у овом поднеску потребно навести следеће:

- којем факултету се пријава упућује,
- за који рок се подноси пријава,
- коју школу, када и где је кандидат завршио,
- подаци о школи у којој је кандидат запослен,
- на којем језику кандидат жели да полаже стручни испит,
- име и презиме кандидата за кога се подноси пријава,
- својеручни потпис,
- тачна адреса и број телефона школе и кандидата.

Правилником о полагању стручног испита прописано је да по пријему пријаве са наведеном документацијом, председник испитне комисије утврђује да ли подносилац пријаве испуњава услове за наставника (професора) разредне наставе. Ако су испуњени услови прописани законом, факултет на коме се полаже стручни испит о томе обавештава школу у којој је кандидат запослен. У противном, кандидат не може да полаже стручни испит нити да путем испита стекне услов за обављање послова наставника у основној школи.

### ПОЛАГАЊЕ СТРУЧНОГ ИСПИТА

Стручни испит се полаже, као што смо већ навели, на једном од учитељских факултета у Републици Србији. Испитну комисију образује факултет уз сагласност министра просвете. Испитна комисија се састоји од председника и одговарајућег броја чланова – стручњака из области из којих се полаже стручни испит.

На стручном испиту се проверава знање и способност приправника за самосталан образовно-васпитни рад и знање из практичног рада са одбраном и методиком струке, те из уставног уређења и прописа у области образовања и васпитања.

Уколико приправник у току школовања није положио испите из педагогије и психологије, на стручном испиту полаже и ове предмете.

За испит из практичног рада пише се припрема за час која се предаје испитивачу за методiku струке пре почетка практичног часа. Писању припреме и одржавању овог дела испита претходе консултације које организује факултет. На овом испиту посебно се цени стручна, педагошко-психолошка и методичка спремност приправника, односно његова способност да теоријска знања при-

мени у пракси. На одбрани овог дела испита кандидат је дужан да образложи поступке у своме раду и покаже одговарајуће знање из методике струке.

Из Основа уставног уређења и прописа у области образовања и васпитања кандидати се припремају уз претходне консултације на факултету, користећи Устав СРЈ и Устав Републике Србије, односно Закон о основној школи и Правилник о начину оцењивања ученика основне школе, који доноси министар просвете.

Изостанак приправника на стручном испиту оправдава или не оправдава испитна комисија, процењујући приложене доказе о изостанку.

О току полагања стручног испита води се записник који потписују председник и сви чланови испитне комисије. Записник садржи податке о имену и презимену приправника – кандидата, датум и место полагања, назив предмета и наставне јединице из које се полаже практичан део испита, резултате постигнутог успеха, односно општи успех са назнаком да је кандидат испит положио или није положио.

Трошкове првог полагања стручног испита сноси школа у којој је приправник запослен. Висину трошкова утврђује факултет по прибављеном мишљењу Министарства просвете РС.

Једном положен стручни испит у области образовања признаје се за све послове у образовно-васпитном раду, што по тумачењу Министарства просвете значи да се, на пример, положен стручни испит за наставника (професора) разредне наставе признаје и за васпитача у предшколској установи или на пример за наставника предметне наставе.

#### **УВЕРЕЊЕ О ПОЛОЖЕНОМ СТРУЧНОМ ИСПИТУ**

О положеном стручном испиту кандидату се издаје уверење у коме се наводе лични подаци кандидата и завршена школа (педагошка академија или факултет), датум полагања испита, постигнут успех на стручном испиту, односно да је кандидат стручни испит положио у одређеном року. Уверење потписује декан факултета и оверава печатом.

На основу овог уверења приправник доказује да је оспособљен за самосталан образовно-васпитни рад.

## ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

др Јово Радош

Приказ књиге

Примљено: 14. 12. 1999.

### РАДОЗНАЛОСТ УМА

(Жана Херш: *ИСТОРИЈА ФИЛОЗОФИЈЕ – Филозофско чуђење*  
Светови, Нови Сад, 1998)

Уверење да је филозофија поникла из чуђења и да је специфична особина филозофа да се свему чуде има своја почетна упоришта у често цитираним мислима из Платоновог “Теетета” (“филозофији је својствено чуђење”) и Аристотелове “Метафизике” (“они људи који су први почели да филозофирају, а и они који то сада чине вођени су чуђењем”). У чуђењу је, дакле, нађен онај први подстицај који буди и мобилише умне снаге и заповеднички их натерује на размишљање. Али, чуђење, како вели М. Хајдегер, не стоји на почетку филозофије онако једноставно и буквално “као што, на пример, хируршкој операцији претходи прање руку”. Чуђење, у ствари, “носи и продахњује филозофију”. Оно је та тајанствена снага која, у почетку, човекову упитаност покреће и усмерава ка непознатом и загонетном, а онда почињемо да се чудимо ономе што нам је раније било познато и обично јер нам се јавља у новој светлости. Зато треба правити разлику између “уобичајене заћуђености” (оне најпростије форме) и “неуобичајене зачуђености”, коју карактерише “дубинско чуђење над оним што уопште није чудесно; над непосреднишћу непосредног” (Е. Финк). Истинско филозофско чуђење јесте чуђење над оним саморазумљивим, над оним “свакодневним и познатим”. Оно чини “праву суштину филозофије” (В. Јерусалем).

Најкраће речено, за филозофе свет није свет безупитне саморазумљивости. Филозофи се, каже Л. Колаковски, свему чуде ради тога да се ничему не би чудили.

Може ли још да се “чуди” човек XX века, у доба неслућених достигнућа науке, када се верује да се све зна или да се све може знати? Ово питање поставља Жана Херш (1910), некадашња ученица К. Јасперса и професор филозофије женевског универзитета, у својој књизи “историја филозофије – филозофско чуђење”. Њиме она, пре свега, подсећа на владајућу ароганцију модерних и самодовољних сцијентиста, који све посматрају са импресивних прагматичких висина науке. Овде нам на памет падају и неки филозофи постмодернисти, као што су Ж. Делез и Ф. Гатари, код којих нелазимо следеће мисли: “Чудити се што бивствујуће јесте”, свакако је занимљив став, “али донекле заморан на дужи рок”. У наведеном питању је, међутим, истовремено садржана и тежња да се изнова подстакне чуђење као филозофски “стваралачки процес”. Следствено томе начињен је избор грађе и понуђено је “неколико смерница” и “прекретница мисли” које је филозофско чуђење изазвало током векова, покрећући нека питања, која се отад непрекидно постављају. Самим тим, књига, по речима аутора, није писана да се да континуирана историја европске филозофије, него су одабрани само велики мислиоци из прошлости, који су се, сваки на свој начин, трудили – “са много умности и слободе” – да расветле неисцрпне проблеме нашег људског бивствовања. Додуше, и након таквог одабраног приступа нису могла бити заобиђена учења чак четрдесетак познатих филозофских школа, праваца и мислилаца, што, само по себи, говори о многобројним начинима филозофског чуђења у досадашњој историји људске мисли.

Полазећи од чуђења првих филозофа (Милетска школа), које је изазвано призором промена и тежњом да се открије шта и даље постоји у свакој промени, па преко јонске и елејске школе (проблем промене и трајања, Једног и мишљења), Жана Херш нас даље води на занимљиво путовање кроз историју филозофије и упознаје са мисаоним стремљењима: атомиста, Сократа, Платона (код кога “дух sazрева и свим правцима”), Аристотела (у коме је испољен врхунац филозофског синтетичког мишљења), епикурејаца и припадника стоичке школе, затим средњовековних филозофа (Св. августин и Т. Аквински), мислилаца у раздобљу ренесансе, познатих имена нововековне филозофије (Декарт, Спиноза, Лајбниц), енглеских емпириста (Лок, Беркли, Хјум), класика немачке филозофске мисли (Кант, Хегел), карактеристичних представника социјалне филозофије (О. Конт, К. Маркс), творца психоанализе С. Фројда, филозофа интуиције Бергсона, као и представника феноменологије, филозофије егзистенције и других савремених филозофских праваца.

У свему томе од самог почетка је уошљива тежња Ж. Херш да пронађе што приступачнији, лаганији и јаснији начин излагања како би се читаоцу олакшало суочавање са тешким и претешким питањима филозофије и омогућило њихово живо и упечатљиво поимање. По томе се можда може успоставити нека сличност са норвешким филозофом Ј. Гордером и његовим романом о филозофији “Софијин свет”, који је, када се појавио пре две године, изазвао код нас велико интересовање шаролике читалачке публике. Поменути захтеви за поједностављивањем филозофске проблематике засигурно су, у неком смислу, били ограничавајући фактор, коме је Жана Херш морала прилагођавати целокупну садржинску и методолошку концепцију дела. Тако, на пример, категорији чуђења она приступа као нечем довољно саморазумљивом и препознатљивом, без посебних филозофско-аналитичких разматрања. За њу је и у осталим питањима битније да читаоцу што више приближи неке од ставова оних који су се пре њега “чудили”, како би се можда “и он сам зачудио”. То неминовно изискује познато балансирање између симплифицираног, тј. доксографског приповедања, с једне стране, и високих умских захтева изворног филозофирања (које је немогуће избећи), с друге стране. Стога се изложена грађа понекад учини сасвим питком и лаганом, а понекад опет добија сву ону познату тежину и сложеност, којом се филозофија иначе одликује у својој бити. Из поменутих разлога овакве књиге увек имају своје читаоце и ван ужих филозофских кругова.



мр Светлана Шпановић  
Учитељски факултет  
Сомбор

Приказ књиге

Примљено: 24. 11. 1999.

**ОРГАНИЗАЦИЈА И ПРОГРАМИРАЊЕ  
ШКОЛЕ У ПРИРОДИ**

**(Борислав Станојловић и Слободан Станојловић: *Организација и програмирање школе у природи*, Београд: Научна књига, Учитељски факултет, 1999)**

Најсложенија питања педагошког рада у оквирима организовања школе у природи предмет су теоријског и практичног приступа књизи коју представљамо. Већ у предговору књиге аутори наглашавају све чешће захтеве упућене школи да појача активности припремања младих за живот у демократском друштву, да васпитава младе у духу уважавања и толеранције, да их оспособљава за креативно коришћење слободног времена.

Б. Станојловић и С. Станојловић у књизи “Организација и програмирање школе у природи” предлажу низ активности у природи које доприносе да школски рад буде разноврснији, богатији и привлачнији. Књига је настала да се превазиђу недовољности стручно-научне и нормативно-правне заснованости и да се обогати скромна дидактичко-методичка пракса. Књига садржи десет поглавља у којима се разматрају сва битна питања организације школе у природи целовито, интердисциплинарно, свеобухватно, модерно конципирано и опремљено и научно засновано.

Аутори историјски посматрају идеју о школи у природи и подсећају да је она зачета у делима филозофа хуманиста и педагошких класика, а да се потпуније концепције предлажу крајем XIX века и почетком XX века када су се појавили



реформни покушаји организације наставе и учења у земљама средње и западне Европе (“радна школа”, “активна школа”; “школа по мери детета”). Филозофску основу за повратак школе природи, наводе аутори, за већу активност и самосталан рад ученика дао је Ж. Ж. Русо. Сходно овоме “јавља се идеја о школи на слободном ваздуху намењена, пре свега, деци нежнијег здравља” (стр. 5). Аутори, даље, наводе преглед развоја школа у природи у свету и у нас, те сазнајемо да се међу првим школама у природи помињу школе интернатског типа у Великој Британији, а потом “сеоски васпитни домови” у Немачкој. Сазнајемо и да је 1912. године основан Међународни биро “нових школа” на челу са А. Феријером, да је 1923. године одржан Први међународни конгрес школа на слободном ваздуху у Паризу, да је С. Хацић 1906. године у Учитељској школи у Јагодини подигао пољске учионице, и многе друге информације. Аутори закључују да су школе у природи “организоване ради побољшања здравља и отпорности деце слабијег здравственог стања” (стр. 9). Наглом индустријализацијом и урбанизацијом градова намеће се потреба друштвене заштите здравља деце и омладине па се 60-их и 70-их година у Београду почела организовати рекреативна настава.

У књизи се износе нормативно-правне основе организације рада школе у природи које су регулисане Правилником о основама програма одмора и рекреације, климатског опоравка и наставе у природи (Сл. гласник РС, бр. 52/95).

Аутори истичу здравствени и васпитно-образовни значај школе у природи. Наводе се занимљива истраживања која указују на неопходност боравка деце на чистом ваздуху (кретања телесне тежине и крвне слике на узорку од 200 ученика београдских школа који су боравили на Тари). Сложену васпитно-образовну функцију аутори виде у разноврсности природне средине која садржи бројне подстицаје и изворе за сазнавањем; у животу и колективу који утиче на развој пријатељства и других позитивних осећања; у осамостаљивању ученика и њиховом навикавању на живот и рад у промењеним животним условима.

Аутори констатују да постоје непотпуности и непрецизности у одређивању појма школе у природи, те предлажу целовитије и потпуније одређење. “То је посебан вид целодневно организованог образовно-васпитног рада школе са интернатским смештајем, који се остварује ван места школовања, у природној средини, а подразумева и проширено педагошко деловање путем активности у слободном времену” (стр. 24). Аутори прецизно изводе циљ и задатке школе у природи који се првенствено односе на побољшање здравља, психо-социјалног и физичког развоја ширим педагошким деловањем.

У поглављу “Услови рада школе у природи” аутори групишу ове услове у просторне, наставно-техничке, срединске и кадровске. Међутим, аутори наглашавају да је успешна организација школе у природи зависна и од стручних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких услова. Од претпоставки и захтева за успешну организацију школе у природи издвајамо:

- “школа у природи организује се за ученике од првог до четвртог разреда основне школе и траје, по правилу, од 7 до 14 дана за најмање 80% ученика из одељења уз пристанак родитеља” (стр. 32) или

- укупна организација школе у природи требало би да доприноси превазилажењу недостатака традиционалне наставе и разредно-часовног система уз коришћење тематског планирања, скупне наставе без временског ограничавања појединих часова.

Припрема за организацију школе у природи обухвата, по ауторима, општу организацију простора, припреме наставника, припреме ученика и родитеља. У структурне елементе ове делатности аутори убрајају наставу, самосталан рад ученика и активности у слободном времену. Аргументовано се образлаже да се наставни рад заснива на активностима непосредног посматрања, активностима трагања и практичним активностима које подстичу самосталност и стваралачки рад ученика и да су могућа одступања од утврђеног фонда часова у корист Природе и друштва или Физичког васпитања. Аутори нуде предлог наставних садржина које су погодне за школе у природи, као и модел седмичних оријентационих програма редовне наставе. Свим наставницима који реализују образовно-васпитну делатност у школи у природи биће корисни ови предлози који не претендују само да буду модели већ и подстицај за нове идеје.

Самосталан рад ученика је посебан у овим условима јер ученици могу у природи уочавати везе и односе, а улога наставника је измењена (инструктор у трагању за начинима решавања задатака).

Активности у слободном времену аутори образлажу с обзиром на могућности организације и реализације и деле на:

- физичко-рекреативне и спортске активности;
- друштвено-забавне и културне активности;
- друштвено-корисне активности;
- самоуслугне активности и
- здравствено-хигијенске активности.

И за ове активности читаоцима практичарима сугеришу се модели оперативних програма.

Сваки наставник разредне наставе, педагог и психолог школе и уопште стручна служба с пажњом ће сигурно прочитати Модел годишњег рада школе у природи, који обухвата сва важна поглавља, од нормативне основе програма школе у природи, потребних препорука и сугестија органа надлежног министарства, до података о ученицима и општим организационих припрема.

Посебни програми образовно-васпитног рада закупају пажњу читаоца јер уводе у рад школе у природи програме радионица који у оквирима централне

теме (на пример Радионице осећања) реализују садржине различитих наставних предмета. Аутори наводе правила која се примењују при извођењу радионица, а ми за овај приказ издвајамо: “Активности у радионици морају се учинити атрактивним (привлачним) за ученике тако да личе на добро осмишљену игру преко које су учесници **увучени** у сазнајну активност и за њу изнутра високо мотивисани” (стр. 92). Разрађени програми еко-радионица и радионица осећања представљају богате изворе за активности ученика у школи у природи. Упутства за рад у радионицама помажу наставницима да занимљиво реализују многе образовно-васпитне задатке. Тако, на пример, радионица “Еко-поруке писаца” развија еколошку свест ученика помоћу књижевних остварења познатих писаца, а ток активности аутори предлажу комплетно те је пред читаоцем низ идеја за развијање креативног понашања ученика на еко-садржинама. Целовитост приступа теми огледа се и у образлагању потребе да се прати и вреднује организација школе у природи. Аутори предлажу инструменте за праћење и вредновање рада школе у природи (извештај о организовању школе у природи, скала процене организације и рада школе у природи).

На крају књиге је поглавље Монографски део у ком се налазе илустроване информације о објектима у којима се организује школа у природи, као и географске, природне, привредне и историјске карактеристике краја у коме се школа налази. У књизи су представљени следећи објекти:

- Митровац на Тари;
- “Вила Бобар” на Тари;
- Станишници на Гочу;
- “Рудник” на Руднику;
- “Букуља” у Аранђеловцу;
- дечје одмаралиште “Стеван Филиповић” - Дивчибаре;
- хотел “Планум” Златибор;
- Школе у природи “Тестера” и “Летенка” и други.

Сматрамо да ће књига вишеструко користити практичарима, пре свега, због богатства примера и модела извођења образовно-васпитног рада школе у природи. Сем тога, она ће и значајно допринети богаћењу педагошке теорије и теорије наставе и учења у посебним околностима. Препоручујемо топло књигу свима који се баве наставним радом, било теоријски, било практично због неопходности да се настава са ученицима млађих разреда основне школе учини квалитетнијом, те да се стереотипни школски обрасци понекад замењују овако флексибилно постављеним програмима.

## ПРЕВОДИ

Љиљана Ђурић  
мр Рада Којић

Превод  
Примљено: 10. 11. 1999.

### ДИСЛЕКСИЈА: НЕУРОЛОЗИ ПРОТИВ ПСИХОЛОГА\*

*“ТЕОРИЈСКЕ РАСПРАВЕ О  
ДЕФИНИЦИЈИ ДИСЛЕКСИЈЕ  
БЕСНЕ И СА СВАКЕ СТРАНЕ  
ПЉУШТЕ АНАТЕМЕ”.*

Од дислексије пати 5% до 10% ученика. Она поприма различите облике. Истраживачи се не слажу о узроцима, али решење постоји. Око шесте године живота дешава се нешто изванредно значајно у животу детета. Од њега се тражи да за неколико месеци стекне компетенцију коју је човечанство савлађивало вековима: извршавање реверзибилне замене речи у знак и знака у реч како би се установила кореспонденција између усменог и писаног језика. Од детета се тражи да научи да чита и пише.

Већина ученика успева да то елегантно савлада и на крају припремног разреда успева да дешифрује непознато штиво и да разуме његов смисао. Они су постали читаоци. Један мањи број деце у томе никако не успева или се веома слабо сналази. Каже се да они пате од дислексије. Суочени са страницом штива, иако су их учили алфабетском коду, та деца не успевају да заредом изврше ланац операција од којих се састоји читање: визуелно обухватање и информација, графо-фонетичко транскодирање, складиштење у меморију, коришћење базе знања како би се створио смисао предложеног штива. Уместо тога, они бескрајно спелују,

---

\*Чланак преузет из годишњака An Debared, Le monde de l'education, април 1996.

усмено изговарају имена слова и из тога не умеју да изађу. С временом успевају да препознају кључну реч јер су је фотографски снимили или погађају неку другу захваљујући првим словима или контексту, али код прве клопке, – ТРАС. Неки успеју да дешифрују смисао кроз слоге, али толико споро да штиво, претворено у кашу, губи сваки смисао.

Исту збрку налазимо и у диктатима у којима су речи састављене једне са другима или растављене како било, са конфузијом гласова, целих речи. Веома често ни они сами не успевају да прочитају оно што су написали и остају скамењени пред својим радовима. Брзо се обесхрабрују и затварају се у зачарани круг неуспеха у школи. Истраживачи се мање-више слажу када описују тешкоће. Што се осталог тиче, постоје само размимоилажења. Пре свега, у терминологији од “вербалног слепила” које је први пут описао Морган 1896. (дислексији је, дакле, сто година) упознали смо у различитим епохама и на различитим географским ширинама дисфонију, дисеидетизам, ... Што се саме дислексије тиче, она може бити развојна, површинска, дубинска, стечена итд. Било би стога боље говорити о упорним тешкоћама у савлађивању читања или о дислексијама. Постоји ли барем једна званична и коначна дефиниција дислексије? Амерички дијагностички статистички уџбеник, који је скоро свуда прихваћен, нити међународна класификација болести не користе англосаксонски термин ДУСЛЕХИА, начињен по аналогији са речју алексија (неспособност читања као последица оштећења мозга).

Први део дефиниције Светске неуролошке федерације прихватају сви: “Развојна специфична дислексија је поремећај који се манифестује као

*“НЕ СМЕЈУ СЕ БРКАТИ  
УОБИЧАЈЕНЕ ГРЕШКЕ СВАКОГ  
ПОЧЕТНИКА КАДА УЧИ ДА ЧИТА И  
ПРАВА ДИСЛЕКСИЈА”.*

тешкоћа у савлађивању читања упркос томе што је дете укључено у класично школовање, што је довољно интелигентно и потиче из повољне социо-културне средине”. Други део дефиниције, међутим, веома је оспораван. “Дислексија би могла бити узрокована алтерацијом когнитивне обраде информација, што би се могло приписати великим делом биолошком функционалном поремећају”.

Од двадесетих година овог века експликативни модели се размимоилазе и често снажно супротстављају. Уколико до краја ствари поједноставимо, наћи ћемо са једне стране заговорнике “неурогенетике”, а, са друге, присталице теорије значаја “психолошког удружења”. За ове последње дислексија је поремећај односа према знању који се сматра опасним, то је поремећен однос према законитости који се огледа у произвољности лингвистичког знака и истовремено секундарна последица масовног подвргавања школовању.

За оне прве реч је о можданом поремећају, а развојна дислексија као термин настаје као супротност стеченој дислексији. Свакако није у питању лезија као код ове последње, али лева хемисфера у којој се разрађују језичке активности изгледа да је онемогућена у вршењу улоге услед морфолошких разлика, немогућности миграције неуролошких ћелија итд.

С друге стране, изгледа да на хромозому 15 постоји ген одговоран за дислексију. Теоријске расправе бесне, и са сваке стране пљуште анатеме. Осим тога, оно што једни сматрају доказом о генетском преношењу, психолози у томе виде потврду своје тезе о идентификацији са родитељем истог пола и немогућности да се то превазиђе. У овом тренутку истраживања су на линији све истанчанијих открића на плану мождане активности, али и све значајанијих напора да се боље схвате психолингвистички обрасци. Тек када буде сасвим познат процес савлађивања писаног језика, схватиће се ова појава изостајања процеса. Што се тиче проучавања чина читања, истраживања показују тенденцију удаљавања од визуелних теза и склонија су прихватању хипотезе о унутрашњим фонолошким моделима.

Родитељи деце која имају тешкоће не успевају да се снађу. Шта предузети када дете не напредује? Треба пре свега знати да од дислексија пати од 5% до 10% школске популације, и то дечаци више него девојчице (у пропорцији 1:4). не треба бркати грешке које често сви чине на почетном нивоу учења читања (инверзија слова, бркање гласова, писање као у огледалу, спојено писање) са правом дислексијом. Рано откривање поремећаја није исто што и претеране амбиције у неповољном тренутку. О функционалном поремећају може се говорити тек након две године учења (на узрасту од 7. до 8. године). Иако учитељ скреће пажњу на тешкоће не треба рачунати да ће школа решити проблем, јер то у оквиру ове институције није предвиђено. Суочавање са проблемом почиње индивидуалном консултацијом психолога или дефектолога (редукатора). Треба направити интелектуални биланс не да би се добила процена коефицијента интелигенције, већ да би се сазнало како дете функционише, какве је способности – меморију, логику, резоновање – било у стању да развије ради компензације и које способности ће моћи да покрене ради реедукације. Приступиће се такође и школској евалуацији. И интелигентно дете тешко ће напредовати ако не чита течно (према познатом Матјеовом принципу "... сиромашни постају сиромашнији"). Следеће језичко испитивање или ортофонички биланс како би се прецизно одредио тип грешака, њихова учесталост као и то да ли су фиксног или евалуативног карактера. Клинички психолог стручан за тестове пројекција одредиће значај афективног утицаја на тешкоће које су присутне на самом почетку или су

последица неуспеха. Затим ће дете бити поверено реедукатору који ће са њим сачинити план рада.

Реедукација много боље успева када се између свих учесника створи прави терапеутски савез. Детету се враћа самопоуздање, оно није ни глупо ни лењо. Стручњаци су утврдили сасвим објективно, да оно има одређене тешкоће. Уосталом, објашњено му је и какве. Биће му пружена помоћ. И, родитељи се мање плаше из истих разлога.

Осим тога разговори са психологом омогућавају им да разреше и друге проблеме, жељу за идеалним дететом, њихов сопствени однос према школовању, њихов страх од будућности. А учитељ се са своје стране, више не осећа окривљеним за тај необјашњиви неуспех.

Различите могућности указивања помоћи, коју пружају ортопедија, куративна педагогија, релациона педагогија, логопедија (општије речено, дефектолошки приступ) указују на то да је реч о поремећајима узрокованим различитим факторима и да је нужно ускладити третман са проблемом сваког детета. За неку децу је важно коришћење покрета, друга деца боље прихватају тзв. методу боја. И коначно, за неку је компјутер изванредан посредник.

Добар реедукатор је онај који је савладао методу коју је учио, али који је довољно радознао и зна шта раде његове колеге како би им послао свог малог ученика уколико је то потребно.

Треба имати на уму да је потребна добра воља и родитеља и наставника. Не могу се сви сусрети организовати када је дете на редовној настави. Превелик број сеанси није добар јер се брзо окончају. Не треба имати превише илузија: уз много напора, може се помоћи детету да на задовољавајући начин превазиђе тешкоће; ретко се дешава, међутим, да такво дете научи да одлично чита. Треба се чувати чудотворних метода и чаробних апарата јер они постају извор болних разочарења.

с француског превели:  
Љиљана Ђурић и Рада Којић

## УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису **НОРМА** објављују се изворни научни чланци, претход-на саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прикази књига, погледи и мишљења и хронике.

**Рукописи и дискете се достављају на адресу редакције: Учитељски факултет Сомбор, Подгоричка 4, 25000 Сомбор.**

Сваки прилог се доставља у два примерка, куцан дуплим проредом (2) и треба да садржи следеће информације:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, назив установе у којој аутор(и) ради(е) и адреса;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представе основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**: навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора у тексту** цитирају се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно, уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
  - а) **за књиге**: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге, (подвучено), место издања, издавач.
  - б) **за чланке у часописима**: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, све-ска, странице на којима је чланак одштампан.
  - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само до-датни текст а никад актуелне библиографске референце;
8. **Табеле, скице и графиконе** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикана: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити репродуковани у тексту;
9. **Обим приказа и хроника** не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. **Сви радови се рецензују и категоришу**, после чега редакција доноси одлуку о штампању;
11. **Рукописи се не враћају, а дискета само на захтев аутора.**

**Напомена:** радови треба да буду достављени првенствено на дискетама, откуцано у **Times New Roman фонту** (ћириличном или латиничном) и то уз употребу **Windows тастатуре**.



## Публикације у издању Учитељског факултета у Сомбору

1. *Сџручна ѓракса сџуденаџа*, Зборник радова, 1995, цена 30 дин.
2. мр Б. Грдинић и др.: *Праќџџкум из ѓознавања ѓрџроде*, 1996, цена 30 дин.
3. др Т. Ераковић: *Калиџрафија*, 1996, цена 50 дин.
4. др Т. Ераковић: *Меџодика васџџџно-образовноџ рада са ученицима коџи имају смеџџе у развоју*, 1996, цена 25 дин.
5. др Т. Ераковић: *Праќџџкум из меџодике васџџџно-образовноџ рада са ученицима коџи имају смеџџе у развоју*, 1996, цена 30 дин.
6. др М. Трипковић и др Г. Трипковић: *Оџледи из социолоџије ѓородице*, 1996, цена 50 дин.
7. др Д. Коковић: *Оџледи из социолоџије релиџије*, 1996, цена 50 дин.
8. др Ђ. Ђурић: *Уџознавање и ѓраћење индивид. развоја ученика*, 1996, цена 40 дин.
9. др Д. Коковић и др М. Ненадић: *Оџледи из социолоџије образовања*, 1997, цена 50 дин.
10. др Ј. Косановић: *Куџџура ѓовора са реџориком*, 1997, цена 70 дин.
11. др Ј. Пинтер: *Маџемаџџџко моделовање у ѓочетноџ настџави маџџ.*, 1997, цена 30 дин.
12. мр Р. Жуљевић: *Приручник за руски језик*, 1997, цена 60 дин.
13. М. Ерг: *Приручник за немачки језик*, 1997, цена 60 дин.
14. М. Лончаревић: *Приручник за енџлески језик*, 1997, цена 60 дин.
15. *Бедекер*, 1997, цена 15 дин.
16. *Алманах-календар 1998*, 1998, цена 40 дин.
17. др М. Кошничар: *Приручник за физичко васџџџање*, 1998, цена 30 дин.
18. др Ђ. Ђурић: *Психолоџија и образовање*, 1999, цена 400 дин.
19. др М. Ненадић: *Увод у социолоџију*, 1999, цена 120 дин.
20. др Н. Родић: *Меџодика сџорџџских акџивности*, 1999, 100 дин.
21. др А. Сам: *Оџџџџа социолоџија*, 1999, 80 дин.
22. Информатор, 1999, цена 10 дин.
23. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 1, цена 30 дин.
24. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 2-3, цена 30 дин.
25. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 1-2, цена 30 дин.
26. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 3, цена 30 дин.
27. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 1-2, цена 30 дин.
28. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 3, цена 30 дин.
29. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 1, цена 30 дин.
30. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 2-3, цена 30 дин.
31. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 1-2, цена 100 дин.
32. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 3, цена 100 дин.
33. *Особине ученика и модели диференциране настџаве - чиниоци ефикасности основноџ образовања*, Монографија 1, 1997, цена 30 дин.
34. *Особине ученика и модели диференциране настџаве - чиниоци ефикасности основноџ образовања*, Монографија 2, 1998, цена 30 дин.
35. *Особине ученика и модели диференциране настџаве - чиниоци ефикасности основноџ образовања*, Монографија 3, 1998, цена 100 дин.

**Поруџбине: Учитељски факултет, Подгоричка 4, 25000 Сомбор**