

UDK 37

УУ ISSN 0353 – 7129

НОРМА

*часопісе за тэорыю і праксу
васпыхання і адукацыі*

1-2/2000

Н	БР. 1-2	ГОД. VI	Стр. 1-311	Сомбор	2000.	януар октобар
---	---------	---------	------------	--------	-------	------------------

Учыцельскі факультэт • Сомбор

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

Учишћелски факултет Сомбор

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1-2



Сомбор, 2000.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Библиотека:

Часописи, књига 62

Издавач:

Учитељски факултет Сомбор
Књига шездесет друга

За издавача:

Др Првослав Јанковић

Адреса редакције:

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

Преплата: за васпитно-образовне и друге за организације 600 динара, за појединце 300 динара, за ђаке и редовне студенте 200 динара и иностранство 30 DM.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 500 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Савет часописа:

др Милан Липовац, председник
др Јелена Косановић, заменик
др Стоја Савић, Нови Сад
Горан Латиновић, 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
Миливоје Симоновић, Београд
Петар Паскаш, Апатин
Михаљ Шош, Суботица
Вјера Болдоцка, Бачки Петровац
Милан Станић, Београд
Божана Томић, Сомбор
Милан Ковачевић, Ср. Митровица
Радован Тодоровић, Зрењанин
Петар Мишковић, Сомбор

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:

Мира Лончаревић (енглески језик)
мр Р. Жуљевић и Д. Кнежевић (руски језик)

Лектор:

др Драгољуб Гајић

Технички уредник:

Растко Гајић

Коректор:

Радмила Богосављевић

Припрема:

Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

Штампа:

"Графика", Апатин, Стојана Матића 63

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.

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ.....9

Мр Светлана Шпановић:

Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе 9

Мр Татјана Тубић:

Сагласност учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће 31

Мр Љиљана Крнета:

Модел хипертекста образовног рачунарског софтвера у интерпретацији програмских садржаја разредне наставе 41

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА.....53

Др Јован Ђорђевић:

Подстицање и развијање мишљења у настави 53

Др Првослав Јанковић:

Корективно-педагошки рад у школи..... 67

Др Тадија Ераковић:

Методичка упутства за рад са ученицима који имају тешкоће у учењу 95

Др Геза Цекуш, Лаки Лила:

Ухрањеност ученика Средње медицинске школе у Суботици у зависности од социјалних фактора 111

Др Драган Солеша:

Рачунар и учење - методички подстицаји..... 123

Др Јелена Косановић:

Књига о Змају - Костићева аналитика естетичке моћи суђења 137

Снежана Шаранчић:

Митолошка наслојавања у књизи Тиодора Росића "Господар седам брегова" 147

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ.....159

Др Јово Малешевић:

Врсте програмираних материјала 159

Др Ненад Петровић; мр Андрија Ћетковић:

Методички оквири почетне наставе о многоугловима..... 181

Мр Станислав Кнежевић: Индивидуализација садржина и активности у настави Музичке културе	195
ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ.....	207
Др Урош Младеновић; Јасна Кнебл: Религиозност и неуротизам адолесцената	207
Мр Иван Јерковић и сар.: Почетно читање и писање - утицај примењеног метода обучавања.....	219
ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....	229
Др Стојан Бербер: Историографија и фикција у <i>Богроју</i> М. Ј. Вишњића.....	229
Др Драгољуб Гајић: Однос игре и рада у Голубу и Невену	245
Др Милорад Кесић: Светосавље и савремена школа	251
ШКОЛСКА ПРАКСА.....	259
Драгана Гавриловић: Разредна настава - стуб еколошког васпитања.....	259
Светислав Рајшић: Утицај латералности на спортски успех каратиста.....	269
ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ	275
Др Мара Ђукић: Дидактичка трилогија	275
Саша Радојчић: Савремена филозофија образовања	287
Милутин Шљиванчанин: У лепоту загледани Граховац.....	291
ПРЕВОДИ.....	297
Др Слободанка Гашић-Павишић: Из дечјег вртића у школу - прелазак за целу породицу.....	297

CONTENTS

INTRODUCTORY ARTICLES9

Mr Svetlana Španović:

Exercises as an individual activity in problem -method- in- teaching system 9

Mr Tatjana Tubić:

Congruence of teachers and pupils in the perception of features which influence school achievement 31

Mr Ljiljana Krneta:

The model of the hypertext of educational computer software in the interpretation of the curriculum contents in class teaching 41

MODERN CLASS EDUCATION53

Dr Jovan Djordjević:

Encouraging and developing thinking in teaching 53

Dr Prvoslav Janković:

Corrective teaching at school 67

Dr Tadija Eraković:

Methodology instructions for work with pupils with difficulties in learning 95

Dr Cekuš Geza; Laki Lila:

Obesity in students of Secondary school of medicine in Subotica in correlation with social factors 111

Dr Dragan Soleša:

Computer and learning - methodology encouragements 123

Dr Jelena Kosanović;

The book about Zmaj - Kostić's analytics of the aesthetic power of judgement 137

Snežana Šarančić;

Mythological concentric cycles in the master of seven hills, a book by Tiodor Rosic 147

METHODS OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL159

Dr Jovo Malesević:

Kinds of programmed materials 159

Dr Nenad Petrović; Mr Andrija Cetković:

Methodology frames of initial teaching of polygons 181

Mr Stanislav Knezević: Individualization of contents and activities in music teaching	195
PSYCHOLOGY AND EDUCATION.....	207
Dr Uroš Mladenović; Jasna Knebl: Religious feelings and neuroticism of adolescents	207
Mr Ivan Jerković et all.: Initial reading and writing - influence of applied methods of training	219
HISTORY OF EDUCATION.....	229
Dr Stojan Berber: Historiography and fiction in The Bodrog by Miroslav Josić Visnjić	229
Dr Dragoljub Gajić: Relation between play and work in Golub and Neven	245
Dr Milorad Kesić: Svetosavlje and contemporary school	251
SCHOOL PRACTICE.....	259
Dragana Gavrilović: Class teaching - the mainstay of ecological education	259
Svetislav Rajšić: The influence of laterality to sport success of karate players	269
PRESENTATIONS AND MARKS.....	275
Dr Mara Đukić: Didactic trilogy.....	275
Saša Radojčić: Contemporary philosophy of education	287
Milutin Šljivančanin: In beaty looking Grahovac	291
TRANSLATIONS	297
Dr Slobodanka Gašić-Pavišić: From a kindergarten itno school - the transfere of the whole family.....	297

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕРЕДОВЫЕ СТАТЬИ.....9

Мр Светлана Шпанович:

Упражнение как индивидуализированная деятельность в системе проблемного обучения 9

Мр Татьяна Тубич:

Согласие учителя и учеников в восприятии особенностей которые влияют на школьное достижение 31

Мр Лиляна Крнета:

Модель гипертекста образовательного компьютерного softwara в интерпретации программных содержаний классного обучения..... 41

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО СИСТЕМУ КЛАССНОГО УЧИТЕЛЯ53

Др Иован Джорджевич:

Побуждение и развитие мышления в обучении 53

Др Првослав Янкович:

Коррекционно-педагогическая работа в школе 67

Др Тадия Еракович:

Методические инструкции для работы с учениками у которых являются затруднения в учёбе 95

Др Цекуш Геза; Лаки Лыла:

Одкорм учеников Средней медицинской школы в Суботице в зависимости от социальных факторов 111

Др Драган Солеша:

Компьютер и учение - методические побуждения..... 123

Др Елена Косанович:

Книга о Змае - аналитика Костича эстетические мощи сужедия..... 137

Снежана Шаранчич:

Морфологические наслоистости в книге Тиодора Росича “Хозяин семь холмов” 147

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 159

Др Иово Малешевич:

Виды программированных материалов 159

Др Ненад Петрович; Мр Андрия Четкович:

Методические рамки начального обучения о многоугольниках 181

Mr Станислав Кнежевич: Индивидуализация содержаний и деятельностей в обучении музыкального обучения	195
ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ.....	207
Dr Урош Младенович; Ясна Кнебл: Религиозность и невроз молодёжи	207
Mr Иван Еркович о сотрудниках: Начальное чтение и писание - влияние применённого метода учёбы.....	219
ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	229
Dr Стоян Бербер: Историография и фикция в Бодроге Мирослава Иосича Вишница	229
Dr Драголюб Д. Гаич: Отношение игры и работы в Голубе и Невене	245
Dr Милорад Кесич: Святосавле и современная школа	251
ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА	259
Драгана Гаврилович: Классное обучение - столб экологического воспитания.....	259
Светислав Райшич: Влияние латеральности на спортивный успех каратистов	269
ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	275
Dr Мара Джукич: Дидактическая трилогия.....	275
Саша Радойчич: Современная философия образования	287
Милутин Шливанчанин: В красоту засмотренный Граховац	291
ПЕРЕВОДЫ	297
Слободанка Гашич-Павишич: Из детского сада в школу - переход для целой семьи.....	297

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

МР СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД

UDK: 371.311.1

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 9-29

Примљено: 16. 02. 2000.

ВЕЖБАЊЕ КАО ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА АКТИВНОСТ У СИСТЕМУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Резиме: Аутор заснива вежбање у настави на ширим теоријским основама, пре свега на достигнућима савремених теорија учења и теоријским знањима о трансферу учења. Вежбање се разматра као дидактички поливалентна категорија и интелектуална активност која се најдиректније изражава у вежбању решавања проблема, уз уважавање индивидуалних разлика међу ученицима и прилагођавање наставе њиховим могућностима. Успешност у решавању проблема у великој мери зависи колико су ученици у ситуацији да вежбају решавање проблема и колико им се у току школовања обезбеђује та могућност.

За систем проблемске наставе аутор налази упориште у хеуристици, у новом положају активности ученика и наставника, у систему наставе у коме проблеми нису унапред припремљени за решавање, већ у њиховом постављању, стварању и откривању.

Емпиријско истраживање обављено је са ученицима трећег разреда основне школе на математичким садржинама са циљем да се експерименталним путем изврши проверавање утицаја вежбања као индивидуализоване активности у систему проблемске наставе на успех у решавању проблема.

Кључне речи: вежбање, индивидуализована настава, систем проблемске наставе.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

Приступ истраживању у овом раду* одраз је императива савремене школе који гласи: школа треба да омогући ученицима примену поступака истраживања, довољно времена за операције трагања у којима је тежиште на самосталном раду ученика уместо стереотипног и шаблонског преношења наставних садржина у готовом виду.

Теоријска објашњења трансфера, као основе истраживања, уследила су због нужне повезаности истраживања са питањима оспособљавања ученика општим методама учења, мишљења и памћења. Пошло се од схватања да увежбавање пожељних облика понашања, у овом случају решавање проблема, доприноси развијању општих способности ученика и да се ученик учећи вежба у радњама учења.

Историјски посматрано, још је учење о формалној дисциплини истицало да вежбања у апстрактним наставним предметима као што су Математика, Логика и слични могу утицати на развој интелектуалних способности. Теорија идентичних елемената (Е. Л. Торндајк) посматра вежбање као процес у ком једна активност позитивно утиче на другу ако обе имају неке истоветне елементе. Џадова теорија генерализације трансфера разматра вежбање у светлу примене општих принципа и правила тако што се увежбано сазнање о једној ситуацији може уопштити до те мере да се може применити и на неку другу ситуацију. Новија схватања су заснована на когнитивним структурама. Централно место заузима Брунерово и Осубелово објашњење трансфера. Познавање структуре неког проблема, дисциплине, ситуације или целине помаже усвајању основних појмова, од садржине целине до метода усвајања, чиме се у најширем смислу подстиче процес усвајања нових садржина лакше, обимније и дубље.

Психолошка сазнања о трансферу учења потврђују да се ефекти трансфера огледају у могућностима вежбања и развијања сложених функција као што су опажање, памћење и мишљење. Често се истиче да би основно-школска настава требало да оспособљава ученике за опште методе учења и тако ствара услове за стицање генерализованог знања које има знатно већу вредност од познавања посебних чињеница. И у нашем истраживању су очекиване

* Експозе са одбране магистарске тезе, одржане 11. новембра 1999. године на Филозофском факултету у Новом Саду, пред комисијом: проф. др Мара Ђукић, ментор, проф. др Јован Ђорђевић и проф. др Радован Грандић.

могућности позитивног трансфера јер смо ученике подстицали на истраживачке поступке, на трагање за везама и односима међу подацима у задацима.

Доказивали смо у раду да су знања стечена разумевањем подложна стваралачким трансформацијама. Да би ученици примењивали стечена знања у решавању различитих проблема, вежбање у настави може остварити своју улогу ако се уочава позитивно дејство тог вежбања. Трансфером се преносе начини решавања проблема, те се сматра да су за настанак трансфера важније методе које се користе у вежбању него садржина на којој се вежбање изводи (Ђурић, Ђ., 1997).

Иако су асоцијативне концепције учења, које се заснивају на учвршћивању и задржавању представа могле бити основа истраживања јер се успешност оваквог начина учења повећава памћењем и понављањем, нагласак је био на учењу путем решавања проблема. Гешталт теорија учења се разликовала од асоцијативних јер је увела нов квалитет - решавање проблема увиђањем. Све што опажамо је целина, а не прост збир делова. Целина је облик (гешталт), материја је симбол јединства, те је и настава јединствен процес у коме се перципирају целине, а учење се одвија увиђањем и зависи од претходног искуства, способности ученика и трансферне моћи. С обзиром на ово схватање, наставу треба прилагодити индивидуалним потребама ученика. Представници ове теорије сматрају да се у току стваралачког решавања проблема субјекти не могу слепо везивати за навике и понављати већ утврђене радње, већ да је потребно да проблемску ситуацију разматрају слободно, у целини, те да открију унутрашње односе између форме и задатка и суштину ситуације.

Гешталтисти констатују да продуктивно мислити значи развити мисао из структуралне потешкоће, жеље да се она премости и добије складан унутрашњи однос. Из овога произилази да обучавање непроменљивим методама не помаже ученицима да мисле. Решавање проблема увиђањем почиње испитивањем поља, покушајима решавања проблемске ситуације у складу са њеним елементима. Сваки предлог решавања проблема је погодан за преобликовање и “решење проблемске ситуације зависи од ефективности конкретног предлога, односно од његове функционалне вредности” (Гојков, Г., 1995, 114). Проблем се, дакле, не решава слепим покушајима, проблем се може јавити у новој формулацији и носити нове хипотезе за решавање.

Радивој Квашчев у својим делима закључује да се у току решавања проблема перцепција проблема мења, мењају се својства опажених предмета и њихова значења. Како гешталтисти нису развили психолошке операције на

којима се заснива откривање односа између елемената ситуације и структуре проблемске ситуације у целини, па структуру проблемске ситуације откривамо са нових становишта. Реструктурирање проблемске ситуације може се представити као шира ментална структура оријентационог карактера (флексибилност мишљења, покретљивост усмерености мишљења...); операције структуралног оперисања и груписања могу бити замењене апстраховањем, генерализовањем, проналажењем нових средстава решења и развијањем менталних структура у виду схема. Уместо појма транспозиције, у чијој суштини је преношење научених реаговања на нове ситуације, имамо појам генерализовање удаљених односа, односно генерализовање ученог градива у виду апстрактних принципа.

Прихватато схватање Р. Квашчева да гешталтисти мишљење свде на трансформацију ситуација које прелазе једна у другу, док се променом ситуације мења и функционално значење елемената. Наиме, пред субјектом који мисли разоткрива се нова садржина објекта јер се он укључује као елеменат проблемске ситуације у нове везе и појављује се са новим особинама. Из ових разлога прихватато и медијациону теорију учења као основу истраживања и тако ове две теоријске основе повезујемо и допуњујемо не супротстављајући их једну другој.

И медијациона и гешталт теорија учења носе у себи сазнања која већ припадају класици. Међутим, сматрамо их недовољно исцрпним и корисним у истраживању ове врсте. Истраживање вежбања као индивидуализоване активности је усмерено на делимично оспособљавање ученика да се користе учењем решавањем проблема у коме се не полази од исхода учења већ од чињенице да учење ваља учинити лакшим.

Представници бихејвиористичке интерпретације процеса учења објашњавају човеково понашање и учење механичком S-R схемом по којој субјект пасивно реагује на спољне догађаје. Класична S-R схема се под утицајем научних чињеница развија у S-O-R формулу, што значи да се, сем спољних услова, на исходе учења одражава и унутрашње стање организма субјекта. Уметнуто средње O је унутрашње стање личности које делује на исходе учења и посредник је између дражи и одговора. На овој вези се заснива медијациона теорија учења коју је развио Ч. Озгуд. Централни појам у овој теорији је медијација. Овде је реч о посредовању, повезивању и комбиновању дражи и одговора. Мостови између дражи и одговора могу бити асоцијације и генерализоване релације као општа начела.

У току наставе можемо ученике вежбати да развијају општа начела као медијаторе јер ће они усмеравати ученике да трагају за новим решењима

проблема. У овом истраживању је вежбање решавања проблема настојало да подстиче отвореност ученика за нове идеје, оригиналност у решавању проблема и флексибилност у учењу. Хипотеза о медијацији је послужила као образац када се од ученика очекивало да не буду везани за један начин решавања задатака, односно проблемске ситуације. Да ученици не би на устаљен начин посматрали одређене ситуације, вежбање у мењању усмерености мишљења је помогло јер су се ученици усмеравали да проналазе нове односе градива и да помоћу различитих начела осмишљавају градиво (састављање нових проблемских задатака на основу познатих података).

Истраживања Р. Квашчева потврђују да испитаници који своје одговоре заснивају на релацијама лакше проналазе удаљене везе у задатку: нова решења задатака, лакше прекидају ток мисли што је подстакло и нас да истраживање организујемо на основама ове теорије.

Релевантна истраживања представљена у раду обухватају студије и експерименталне провере зависности трансфера од различитих врста вежбања (вежбање памћења, вежбање мишљења, вежбање специфичних активности као што су, на пример, нумеричке активности). Охрабрују резултати који потврђују да је могуће усавршити памћење ако се вежбају технике учења и мишљење, ако се вежбају опште методе мишљења (испитаници постају критичнији у своме мишљењу - Улмер, Лачинс, Барлов и др.). Вежбањем специфичних активности постиже се ефикасност у решавању задатака критичког мишљења (А. Фулгоси, М. Ј. Илић, Д. Крстић, Д. Буквић).

Посебно се истичу истраживања Р. Квашчева који је у више радова доказивао да вежбање интелектуалних активности поспешује развој способности уопште. Наиме, он је доказивао да општем развоју личности доприносе генерализовани и уопштени системи учења и вежбања (на пример: вежбање испитаника да генерализују општи метод решавања математичких досетки, 1977). Р. Квашчев је вишегодишњим вежбањима развијао општу схему креативног процеса код личности коју смо користили у вежбама увиђања проблема и сагледавања проблемске ситуације у различитим односима и везама.

Значајним смо сматрали и истраживања учења путем открића и учења путем решавања проблема у настави јер се заснивају на активностима вежбања решавањем проблема (С. Кркљуш, П. Стојковић, Р. Ничковић). Истраживање др С. Кркљуша (1977), учења као откривања, помогло нам је у настојању да наш приступ осавременимо и да дубље теоријски заснујемо рад. Наиме, по узору на ову студију, сем долажења до решења задатака ученици су вежбали и развијање свог правца учења, а систем вођења био је прилагођен малим секвенцама

откривања јер је, у том случају, већа вероватноћа да ће ученици доћи до успеха у учењу.

Сматрали смо значајним експериментална испитивања Л. В. Занкова и В. В. Давидова која охрабрују јер доказују да је могуће прећи на ниво формалних операција пре једанаесте године ако се промени организација и садржина наставе, тј. ако се више пажње посвети увиђању и решавању сложених математичких односа на вербалном, а не конкретном плану.

И индивидуализација постаје предмет истраживања многих аутора. Студија М. Ђукић, јединствена у области дидактичких истраживања, била нам је основа у теоријском проучавању индивидуализоване наставе. Системним приступом обухваћени су сви елементи, чиниоци и све компоненте наставне делатности, а посебно проблемске наставе као једног од реалних модела индивидуализоване наставе.

2. ВЕЖБАЊЕ У СИСТЕМУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Вежбање се дефинише као процес у ком се одређена радња понавља.

Вежбање је учвршћивање и организовано понављање градива, систематско усавршавање појединих радњи и битна компонента наставног процеса. Вежбање се одређује и као понављање менталних и физичких радњи ради формирања, учвршћивања и утврђивања одговарајућих умења и навика. Нисмо се задржали само на овим дефиницијама, већ смо наглашавали да би ученике требало вежбати да на постављене задатке реагују као на проблеме о којима треба размишљати и тражили одговор на питање какви су то методи вежбања који могу створити осећање ученика да је интелигентно овладао градовом (Брунер, Ц., 1976).

Различити аутори различито деле вежбања у зависности од карактера и специфичности наставног предмета или с обзиром на то шта се вежба. В. Пољак говори о увежбавању сензорних, практичних, изражајних и мисаоних активности наглашавајући да се вежбањем функције мозга развијају способности. Занимљиво је одређење вежбања као усмених или писаних вежбања ради решавања проблема у настави (Јањушевић, М., 1967).

Садржина вежбања одређена је наставним планом и програмом за сваки поједини наставни предмет. Често је одређен тачно (говорне вежбе, вежбе обликовања...), али се увек не исказује јасно, па у формулацијама циљева и задатака наставног предмета наилазимо на следеће:

- оспособљавање за откривање нових веза и општих поступака за решавање нових задатака; или
- подстицање и примена мисаоних операција.

Назначили смо да је мало истраживања вежбања мисаоног рада и да В. Пољак (1978) упозорава да је извођење вежбања интелектуалних активности теже јер га је могуће само посредно изразити, посредством изражавања наставника о току и резултатима мисаоног рада ученика. Посебно наглашавамо да је неопходно садржине вежбања постављати тако да ученици могу преображавати, обављати предметно и мисаоно експериментисање, на шта указује В. В. Давидов (1995).

Један од начина да се испоштује захтев савремене школе да је неопходан активан мисаони рад ученика за успешно усвајање наставног градива јесте извођење проблемске наставе. Према Ј. Ђорђевићу решавање проблема је стваралачка активност којом се откривају нова решења уз активно учествовање свих мисаоних процеса. Функцију вежбања у том смислу видимо као практичну примену усвојених знања и обликовање старог искуства. Наиме, стално заступамо схватање да ученике ваља непрекидно доводити у проблемске ситуације и тако их вежбати да уче у виду решавања проблема.

Прилаз решавању проблемске ситуације карактеришу три вида новине:

1. старо искуство примењујемо први пут у новој ситуацији,
2. дати објекти у ситуацији се сагледавају у новом значењу пре него што се употребе као средство за решавање проблема и
3. конструише се ново средство решења проблема.

Р. Квашчев (1968) наглашава да се ученици могу вежбати да откривају сва три вида новине.

Проблемску ситуацију аутори одређују као целину у којој има непопуњених места, као супротност датог и задатог, као јединство супротности између субјекта и објекта, а према Ј. Ђорђевићу проблем се јавља у оквиру активности субјекта пред којим је препрека и пред којим је сагледавање проблемске ситуације на нов начин. Проблем се може решавати ако је препрека између ученика и постављеног циља у оквиру ученикових могућности, тако да га ученик може сопственим снагама и трагањем уочити и превазићи (Ђорђевић, Ј., 1990).

С обзиром на бројне класификације проблема, за нашу тему је прихватљивија класификација пољског психолога З. Путкиевича која разматра одмеравање захтева при постављању проблема, коју налазимо у делима Ј. Ђорђевића (1990). Ова класификација обухвата следеће категорије захтева:

- захтеви знатно нижи од интелектуалних могућности ученика;
- захтеви који превазилазе могућности ученика;
- захтеви који се подударају са могућностима ученика и
- захтеви који су мало виши од могућности ученика.

Наш приступ вежбању као индивидуализованој активности управо се огледа у превазилажењу шаблона у методологији учења, у подстицању радозналости за проблеме, у развијању осетљивости за увиђање проблема и решавање уз уважавање стварних могућности ученика као и захтева који се пред њих постављају.

Процес решавања проблема тече у етапама. Овај ток има и педагошки и психолошки вид. Први се више односи на применљивост етапа у наставном процесу, а други на сличност етапа са фазама тока мишљења. Још је Џ. Дјуи извео артикулацију проблем методе. В. Пољак (1977) изводи фазе у решавању проблема из глобалне структуре наставног процеса, а ми издвајамо предлог Р. Ничковића (1974) који је најпримењивији у нашем истраживању:

- стварање проблемске ситуације;
- предлагање хипотеза ради трагања за решењем проблема;
- рашчлањивање проблема на мање целине;
- решавање проблема и
- проверавање решења уз примену у новим ситуацијама.

Одмеравање захтева у постављању проблема доводимо у везу са разликама које постоје међу ученицима, а на које указују бројни аутори. М. Ђукић (1995) поставља захтев нове школе да је неопходно да школа задовољава индивидуалне потребе ученика уз оспособљеног наставника да открива разлике међу ученицима.

3. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ВЕЖБАЊА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ

Историјски посматрано, питање индивидуалних разлика поставља се још у условима индивидуалне наставе, а преласком на разредно-часовни систем отвара се питање супротности између колективне форме наставе и индивидуалног усвајања знања (Ј. А. Коменски, К. Д. Ушински, Џ. Дјуи, истраживања диференцијалне психологије, развојне психологије, психологије личности друге половине XIX века, теорије реформне педагогије и правци нове школе).

Данас се актуелност овог питања осећа у концепцијама програмиране наставе, примени машина за учење и медија и у најновијој концепцији развијајуће наставе.

За вежбање у систему проблемске наставе требало би имати на уму посебно разлике у брзини, ритму, квалитету радњи, разлике у могућностима повезивања чињеница у систем знања и способностима уочавања и процењивања узрока и последица међу појавама и подацима. Вежбање је, попут учења, индивидуални чин усвајања онога који вежба и посебан чин који се одвија у свести сваког ученика. Према М. Ђукић, не постоје два ученика која у исто време достижу циљ, користе исте технике учења или решавају проблем на исти начин (Ђукић, М., 1995, 73). Дакле, сем поштовања општих захтева за извођење вежбања, ваља стално водити рачуна о разликама између ученика које могу бити:

- хронолошке разлике,
- разлике у предзнању;
- разлике у психичким способностима и
- различитост породичних и друштвених средина из којих ученици долазе.

Вежбању смо приступили као компоненти целовитог наставног система која се са осталим компонентама сукцесивно или симултано смењује и налази у својеврсном јединству. Посматрајући микроструктуру целовитог наставног система, а следећи схватања и теоријска достигнућа М. Ђукић у студији **Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе**, наглашавамо у раду постојаност противуречности између циља наставе и потреба сваког ученика. Стога је неопходно расветлити психолошку страну вежбања јер ученике треба заинтересовати за вежбање, користити похвалу и придобити их, односно подстицати их на активност.

Наставни задаци за вежбање често нису реално одмерени према способностима ученика, понекад су лаки, а понекад неодмерено тешки те их је потребно диференцирати према активностима ученика, према наставним садржинama, према степену сложености задатка и етапама решавања задатка.

У раду образлажемо важност наставних метода јер се у њима огледа сва сложеност односа између поучавања наставника и учења ученика. У проблемској настави је ученик субјект, а његова активност се посматра са становишта активног учења. Вежбање у овом систему подразумева истраживачке методе, самосталност у решавању проблема и развијање стваралачких способности. И

наставна средства у наставној пракси имају дидактичко-методички значај са становишта индивидуализације вежбања. Наиме, ученик мора имати услове да бира изворе знања из којих ће учити (Ђукић, М., 1995), а традиционална улога наставника као извора знања се мења (Кркљуш, С., 1986).

Индивидуалност и колективност ученика су у нераскидивом јединству које се остварује у оквирима фронталног, групног, тандем и индивидуалног облика рада. “Успех колективног рада одељења условљен је индивидуалним радом сваког ученика, односно њиховим усклађивањем” (Ђукић, М., 1995, 99).

Вежбање у проблемској настави се више остварује индивидуалним радом који је допуна колективном раду, те се од наставника очекује да одреди оптималну могућност преплитања свих облика рада.

Групни облик рада се чини најоптималнијим јер обезбеђује могућност слободног изражавања ученика, могућност упоређивања својих достигнућа у стицању знања са достигнућима других, а тиме и могућност уочавања сопственог степена развоја.

Предмет анализе вежбања у систему проблемске наставе су интеракцијски односи унутар дидактичког троугла, односно односи између чиниоца наставе. Да би била потпуна слика о сложености ових односа, издвајамо проблемску наставу као значајан систем за наше истраживање. Постоји директна комуникација између наставника и ученика у којој наставник поставља проблем ученику, помаже ученику у постављању хипотеза, у долажењу до решења проблема и провери решења проблема, а ученик је све више у директном односу са наставним садржинама које самостално проучава у трагању за решењем проблема. Промењени односи између наставника и ученика захтевају креативну и стваралачку наставу као и бригу о индивидуалности сваког ученика (Стрмчник, Ф., 1977). Наставник је ненаметљив инструктор, а од ученика и наставника заједно и зависи успех ученика јер је ученик у ситуацији да сам одлучи колико ће му вежбања бити потребно у савлађивању одређених задатака и која ће решења бити најбоља.

Да бисмо обезбедили стицање ваљаног и примењивог знања, разматрали смо вежбање у светлу дидактичких упутстава. Дидактичке инструкције смо одредили као процес вођења и помагања ономе који учи полазећи од строгих упутстава ученику до слободних и флексибилних стратегија где је ученику омогућено да, вежбајући, самостално изналази решења постављених задатака.

Посебно истичемо Брунерову теорију инструкције која инструкцију дефинише као серију осмишљених вежбања која би требало да подстичу убрзан

развој испитаника на различите начине (Квашчев, Р., 1980). Према Џ. Брунеру, инструкција подстиче развој индивидуалних диспозиција према учењу и структурирање знања тако да се у потпуности схвате чињенице. Вежбање се изводи у високоефикасним секвенцама које зависе од прошлог учења, степена развоја ученика, природе градива које се учи и индивидуалних разлика између ученика (на шта указује и Р. Гање).

Мишљења смо да су инструкције општијег карактера, које смо користили у истраживању, примењивије на стваралачко решавање проблема јер претпостављају већу употребљивост претходних знања у тражењу решења задатка. У дидактичкој и психолошкој теорији су дидактичке инструкције проучаване у светлу теоријских разматрања учења путем открића те смо у раду користили достигнућа ових истраживања. С. Кркљуш инсистира на томе да се добра инструкција мора заснивати на пробуженој истраживачкој активности ученика, самосталном стицању знања, реконструкцији и трансформацији стечених знања и усклађивању стратегија вођења са индивидуалним разликама које постоје међу ученицима. Дидактичке инструкције у области решавања проблема би требало да обухвате поступке анализе, издвајања, упоређивања, аналогije, процењивања исправности решења проблема, мењања поступака у решавању проблема и многе друге.

4. ЕМПИРИЈСКА ИСПИТИВАЊА

Избор Математике као наставног предмета за поље емпиријског истраживања уследио је због тога што се често достигнутим математичким образовањем процењује укупан успех васпитања и образовања. Овај рад је усмерен побољшању успеха из Математике, подстицању интересовања ученика за Математику да бисмо превазишли схватање “да је продубљено математичко образовање доступно искључиво надареној деци” (Кркљуш, С., 1977, 20).

Проблем истраживања одредили смо као **експериментално испитивање индивидуализованог вежбања у систему проблемске наставе и његовог утицаја на успех у решавању проблемских задатака у почетној настави Математике**. Ово образлажемо потребом превазилажења традиционалних начина вежбања и подстицања ученика да трагају и откривају нове садржине и користе стратегије учења као планове учења и вежбања. Наше је схватање да би процес вежбања у настави требало подићи на квалитетнији ниво јер једино вежбањем решавања проблема можемо генерализовати оно што смо научили у

стил решавања проблема, те је вежбање у истраживању путева решавања проблема оно што тражимо (према Брунер, Ц., 1974).

Циљ истраживања је установљавање једног од могућих начина примене принципа теорија учења и сазнања о трансферу у настави уз утврђивање ефекта индивидуализованог вежбања у решавању проблемских задатака. Основни **задаци истраживања** односе се на успостављање функционалних веза између индивидуализованог вежбања у проблемској настави и принципа савремених теорија учења и трансфера. Осим тога, задаци истраживања обухватају пројектовање дидактичких инструкција за решавање проблема и оспособљавање ученика за примену решавања проблема као стратегија учења и стицања знања. Један од најважнијих задатака емпиријског истраживања се односи на утврђивање значајности разлике између експерименталне и контролне групе у решавању задатака на финалној провери знања из Математике из области обухваћених експерименталним програмом. Из овако постављених задатака произашле су **полазне хипотезе** којима тврдимо да ће се показати значајна разлика у успеху из Математике на завршној провери знања јер је вежбање у експерименталној групи било ефикасније у поређењу са класичним методама рада због организовања диференциране наставе према степену сложености наставних задатака. **Потхипотезе** су изведене из полазне хипотезе и односе се на напредовање категорија ученика бољих и слабијих интелектуалних способности као и ученика са оствареним одличним, врло добрим и довољним успехом из Математике. Све категорије ученика би требало да значајније напредују у поређењу са категоријом тзв. просечних ученика јер је вежбање организовано као индивидуализована активност.

Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе одредили смо као **независну варијаблу**. Дефинисали смо је као релативно нов модел примене решавања проблема као стратегије учења и стицања знања у ком ученици релативно самостално уз брижљиво вођење наставника вежбају проналажење начина решавања задатака и уче како да их успешно примењују у складу са сопственим знањима и искуствима и нивоом интелектуалног развоја. Експериментални програм усмерава ученике на самостално решавање проблема и откривање правила решења проблема. Свако откриће би требало да буде резултат проверавања разних претпоставки, а сваки ученик би требало да самостално испитује и решава проблеме и да проверава тачност решења задатка.

Зависну варијаблу представља успех ученика на завршној провери знања из Математике. Реч је о квалитету и квантитету стеченог знања након

увођења експерименталног чиниоца из области које су обухваћене експерименталним програмом (троугао, писано множење, писано дељење, разломци). Успех се исказује бодовима који представљају степен усвојеног знања на завршној провери знања задацима објективног типа. Задаци за проверу знања су претежно проблемског карактера.

У истраживању је примењен **експеримент**, а служили смо се и методом теоријске анализе, као и применом метода статистичке обраде и анализе података. Изведен је експеримент са паралелним групама да обезбедимо довољну тачност података јер овом методом истраживања можемо обезбедити мерење образовног учинка, односно успеха у области решавања проблемских задатака.

Узорак испитаника је намеран. Изабран је из доступног дела популације ученика трећег разреда основне школе на територији града Сомбора. Експерименталну групу чине ученици Основне школе “Иво Лола Рибар” (53), а контролну ученици Основне школе “Аврам Мразовић” (56). Иако је узорак мали, након првог сондажног испитивања знања ученика трећег разреда основне школе из области математичких садржина закључено је да је 109 испитаника довољно за обезбеђивање процене ефикасности поступка на нивоу 95-постотне поузданости (ниво 0,05).

Основне карактеристике овог доба представили смо у раду и овде издвајамо следеће:

- деца могу неки предмет или неку појаву разлагати на низ елемената и спајати их у шире целине;
- деца су способна да уоче постојаност неког својства стварног света (тежина се не мења ако се мења облик материје);
- деца овог доба примењују мисаоне операције анализе, синтезе, упоређивања, разликовања, апстракцију и генерализацију.

У одабирању узорка руководили смо се схватањем Ц. Брунера да се свака садржина може представити ако се погодно прилагоди облицима мишљења деце школског доба (Брунер, Ц., 1976). Осим тога, истичемо став Д. Давидова да управо проблемске ситуације, за чије решење градим начине деловања, помажу благовременом формирању апстракција у рано доба.

У истраживању су коришћене Равенове прогресивне матрице, као невербални тест интелигенције, осетљив за доба деце од 10 до 14 година, у коме се користи фигурални материјал. Ови подаци су били неопходни за уједначавање група према интелектуалним способностима, али и за поделу деце на групе ученика бољих, просечних и слабијих интелектуалних способности и

све ради организовања вежбања задацима на три нивоа тежине. За прикупљање осталих података користили смо задатке објективног типа за испитивање знања (почетна и завршна провера) и анкетни лист за учитеље.

Почетно испитивање и уједначавање група извршено је с обзиром на: структуру нивоа интелектуалних способности ученика; постигнут успех на провери знања из Математике за I полугодиште трећег разреда основне школе; постигнут успех из Математике у I полугодишту, исказан оценом из Математике.

Нису се показале статистички значајним разлике ни по ком критеријуму између експерименталне и контролне групе, што показује табела бр. 1 и табела бр. 2.

Табела бр. 1 - Спјејени интелектуалних способности ученика поспјејинији на шесјеу Равенове ипројресивне мајрице

	бољи	просек	слабији	укупно
Е	28	19	6	53
К	24	20	12	56
укупно	52	39	18	109
Пирсонов χ^2 тест		χ^2	df	p
		2,25	2	0,32

Табела бр. 1 показује да не постоји статистички значајна разлика између ученика експерименталне и контролне групе у погледу нивоа интелектуалних способности ($p = 0,32$).

Табела бр. 2 - t-шесје: успех из мајематике

	AS exp.	AS cont.	t-value	df	p	N exp.	N cont.	SD exp.	SD cont.
SUM_IT*	13,91	12,31	1,74	107	0,08	53	56	4,52	5,16
MAT**	3,91	3,67	1,13	107	0,26	56	56	1,19	1,08

* - ИТ = иницијално испитивање задацима објективног типа

** - МАТ = оцена из математике

Табела бр. 2 приказује укупан успех из Математике. Уочљиво је да нема статистички значајне разлике у знањима из Математике на почетном испитивању знања задацима објективног типа ($t = 1,74$; $p = 0,08$). Иста ситуација је и са успехом из математике исказаним оценом из Математике између експерименталне и контролне групе ($t=1,13$; $p=0,26$).

5. ТОК ИЗВОЂЕЊА ЕКСПЕРИМЕНТА

Експеримент је остварен од 02. 03. 1998. до 18. 06. 1998, док је уношење експерименталног фактора трајало од 15. 04. 1998. до 05. 06. 1998. године. У раду смо образложили ток експеримента, од утврђивања почетног стања и уједначавања група до утврђивања финалног стања. Сви задаци су током извођења експеримента решавани по следећим етапама: анализа садржине задатака, израда плана решења, проналажење решења и проверавање тачности решења задатака. Осим тога, брижљиво смо упућивали ученике да претпоставе могуће решење и да проверавају своје претпоставке. Стално смо наглашавали важност одређивања датог и непознатог у задатку, подстицали ученике да се присете претходних знања (на пример о угловима, теменима и страницама када смо решавали задатке из области троугла), претпостављали смо могућа решења и развили технику њиховог записивања. Делили смо задатке на основне, које смо затим појединачно решавали и коначно долазили, са ученицима, до решења. У току извођења вежбања ми смо водили рачуна о подстицању ученика посредством шaljивих задатака, али уважавајући мотив постигнућа јер смо свим ученицима омогућили да постигну успех у решавању проблемских задатака које смо делимично индивидуализовали. Ова индивидуализација изведена је на неколико степена, применом различитог степена тежине и сложености задатака. Тако смо утицали на развијање схватања формулисања и решавања проблема, постављања и верификације хипотеза и закључивања. Коначно, помагали смо ученицима да, вежбајући решавање проблема, развијају осетљивост за проблеме и њихово решавање, откривају битне податке у задатку, доказују своје хипотезе и закључују.

Следећи пример заједничког решавања проблемског задатка са ученицима дочарава ток вежбања предвиђен експерименталним програмом.

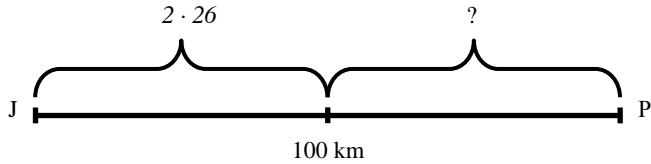
УПУТСТВО:

Хајде да заједно решимо веома тежак задатак:

ЗАДАТАК: Југа и Растко на растојању 100 км крену један другом у сусрет и састану се кроз 2 часа. Којом брзином се кретао Растко, ако је Југа прелазио 26 км на час.

2 часа	
J	P
26 km	?

100 km



Представили смо графички задатак. Сада уочавамо да се Југа и Растко налазе на растојању од 100 km. Чиме би представио њихово кретање једног другом у сусрет? (може, на пример стрелицама) Шта нам је још познато? Позната нам је брзина којом се кретао Југа (26 km на час). Хајде да видимо колико задатака има у овом сложеном задатку?

1. Колико је километара прешао Југа за 2 часа? (Први задатак.)
2. Колико је километара прешао Растко за 2 часа? (Други задатак.)
3. Колико је километара прешао Растко за 1 час? (Трећи задатак.)

Сада ћемо приступити изради плана решења задатка. Покушајте са мном претпоставити како бисмо могли решавати задатак.

- Могли бисмо одредити редослед решавања задатака које смо одредили у овом свом сложеном задатку. Израчунаћемо колико је Југа прешао пута за 2 часа ($2 \cdot 26$ km); тражићемо колико је Растко прешао пута за 2 часа тако што ћемо од растојања од 100 km одузети дужину пута који је Југа прешао за 2 часа ($100 - 2 \cdot 26$). Сада је лако одредити колико је Растко прешао пута за 1 час. Дакле, пут који је Растко прешао за два часа поделићемо са 2.

- Могли бисмо саставити и бројевни израз. Ми ћемо своја 3 задатка спојити у једну целину и сложити задатак $(100 - 2 \cdot 26) : 2 = ?$

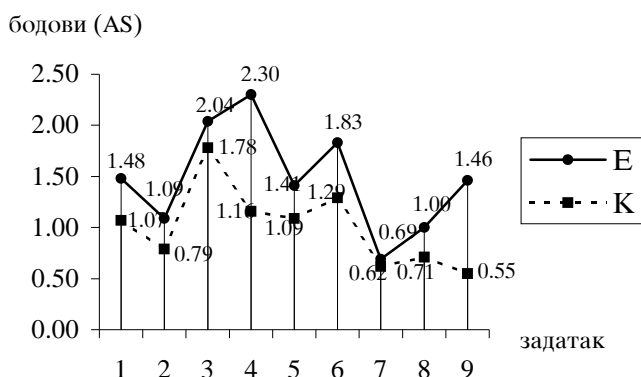
- Могли бисмо формирати и једначину. Ако тражену брзину означимо са x ($2 \cdot x + 2 \cdot 26 = 100$), повезаћемо дате и тражене податке у једно, у целину. На једначинама нисмо инсистирали, али смо подстицали ученике да путем једначине уоче структуру задатка и да целовито сагледају задатак (према: Радојевић, П., Радојевић, В., 1987).

Обрада, анализа и интерпретација експериментисањем добијених података

Статистичка обрада података прилагођена је потреби утврђивања значајности разлика у успеху међу групама, те смо као основне статистичке мере користили t-тест и анализу варијансе.

Уопштено исказано, полазне хипотезе и потхипотезе су потврђене. Постоји значајна разлика у постигнутом успеху у решавању задатака из наставног градива обухваћеног експерименталним програмом између експерименталне и контролне групе, у прилог експерименталној групи. Пол ученика није утицао на решавање задатака. Ове сажете податке износимо на следећим графичким и табеларним приказима.

Графикон бр. 1



Табела бр. 3

Резултатни *t*-тестова:
Постигнути успех на финалном
испитивању знања у Е и К групи

	AS exp.	AS cont.	t-value	df	p	N exp.	N cont.	SD exp.	SD cont.
SUM_FT	13,30	9,05	3,53	107	<u>0,00</u>	53	56	6,75	5,99

На графикону бр. 1 уочава се да постоји разлика у постигнутом успеху на финалном испитивању знања из Математике између експерименталне и контролне групе. Разлика је статистички значајна, што показује табела бр. 3 ($t = 3,53$; $p = 0,00$).

* Значајност разлике установљавамо на нивоу 0,05. Свако $p < 0,05$ указује на постојање значајне разлике јер се са 95% вероватноће оправдано може тврдити да постоје разлике између поступака уношених експерименталним фактором и поступака традиционалног начина рада.

Табела бр. 4

Двофакторска анализа варијансе:
Независне варијабле школа (група) и пол

	df између	варијанса између	df унутар	варијанса унутар	F	p
Sum-FT						
школа	1	508,07	107	41,12	12,36	<u>0,00</u>
пол	1	3,38	107	41,12	0,08	0,77
интеракција	1	9,39	107	41,12	0,230	0,63

Табела бр. 4 приказује резултате добијене двофакторском анализом варијансе на којој се уочава постојаност статистички значајне разлике у постигнутим резултатима између школа, односно експерименталне и контролне групе, али на које пол није утицао као независна варијабла ($F = 12,36$; $p = 0,00$). Ово смо потврдили Шиф тестом ($p = 0,00$).

Утврдили смо и да су ученици бољих интелектуалних способности имали више успеха од осталих категорија ученика. Слично је и са ученицима који су из Математике имали одличан и врло добар успех. Охрабрује податак да не постоји значајна разлика у завршној провери знања између ученика просечних и ученика слабијих интелектуалних способности. То наводи на закључак да су ученици слабијих интелектуалних способности знатно напредовали у поређењу са просечним ученицима. Сличан податак смо добили и са ученицима који су успех из Математике остварили оценама добар и довољан. Утврдили смо и чињеницу да смо прецизно и успешно контролисали варијабле за које смо сматрали да би могле утицати на експериментални фактор. Пол ученика, помоћ која се у току учења пружа ученику и надзор над учениковим радом у току учења нису утицали на исход, ни успех у финалној провери знања ни у контролној, ни у експерименталној групи, те смо за задовољством утврдили да су наша вежбања имала велике позитивне учинке у примени општих поступака у решавању проблемских задатака.

6. ЗАКЉУЧАК

Овим радом се покреће вежбање у техникама учења и мишљења јер оно позитивно утиче на успешност у решавању проблема. Познато је да су знања стечена разумевањем подложна стваралачким трансформацијама и примени у новим ситуацијама. Да би неки наставни предмет, на пример, Математика, имао трансфер у широкој примени, потребно је непрестано вежбати ученике да увиђају везе и односе унутар проблемске ситуације и развијати свест о

повезаности елемената ситуације, свест да се научено може применити у области решавања проблема у стварности, као и свест да се раније стечено знање и искуство може користити у новој проблемској ситуацији.

Гешталтистичка теорија учења представља ширу теоријску основу рада због тога што се принципи ове теорије могу успешно примењивати у школском учењу. Стога је и процес вежбања у нашем истраживању био усмерен на оријентацију на структуру дате проблемске ситуације; проналажење нејасних места у структури проблемске ситуације, уочавање унутрашњих веза и односа између елемената у структури дате ситуације, уочавање промена након реализовања тих операција и уочавање битних аспеката структуре и њихово одвајање од небитних.

Значајну основу истраживања представља медијациона теорија учења која проучава механизме асоцијација који могу имати посредничку улогу у процесу учења. Наиме, медијациони процеси се не односе само на асоцијативне везе између старог и новог, већ и на могућност да медијатори буду генерализоване релације као појмови најширег обима, чиме се указује да људско учење има карактеристике истраживања и открића у проблемској ситуацији.

У традиционалној настави математике у млађе основношколско доба запостављено је развијање стваралачког мишљења у корист традиционалних метода рада и педагошко-методичког дрила. Резултати до којих се у овом истраживању дошло охрабрују и потврђују теоријске ставове од којих се пошло. Установили смо нов приступ вежбању у настави. У почетној настави Математике вежбали смо решавање проблемских текстуалних задатака. Ми нисмо поставили за циљ само проналажење коначног решења проблема већ смо за циљ поставили сагледавање задатка у његовој целини и трагање за путевима решавања задатака. Наши приступи вежбању деловали су повољно на квалитет знања и развој занимања ученика за математичке садржине. Подаци показују да је на завршној провери знања из Математике сваки задатак експериментална група решила успешније. Подаци указују на потребу груписања деце према утврђеним степенима знања и способности и примену делимичне индивидуализације у условима колективне наставе. Највише користи од експерименталног програма су имали ученици бољих и ученици слабијих интелектуалних способности иако су сви ученици показали бољи успех у поређењу са контролном групом. Могуће је, дакле, остварити успех и са слабијим ученицима у решавању проблемских математичких задатака ако се брижљиво одмери тежина задатка према предзнањима и способностима ученика. У раду идемо даље од става да је вежбање механичко понављање рада и доказујемо да вежбањем интелектуалних активности ученика

и применом операција анализе, синтезе, издвајања и упоређивања помажемо успешном учењу. Наставу ваља уредити тако да ученици имају довољно времена и услова да вежбају уочавање веза и односа међу подацима и појавама у оквирима одређених садржина неког наставног предмета. Свака настава мора имати активности вежбања. Неопходно је да се процени пред које и какве проблеме треба стављати ученике, што може једино наставник у сарадњи са ученицима. Систем проблемске наставе може поставити репертоар наставниковог понашања и активности ученика у оптимално индивидуалне оквире и тиме појачати субјекатску позицију ученика.

Остаје још много отворених питања која су овим радом покренута, као што су: проучавање оних стратегија учења и стицања знања које заиста доприносе индивидуализацији процеса учења; разматрање педагошких вредности теоријских достигнућа трансфера учења у настави и њихова провера као и провера примене проблемске наставе као савременог дидактичког система за основношколско доба.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брунер, Ј. (1974): *Beyond the information given*, London: George Allen - Unwin (studies in the psychology of knowing)
2. Брунер, Џ. (1976): *Процес образовања*, Београд: Педагогија, 2-3, 275-321.
3. Гојков, Г. (1995): *Коиницидни стил у дидактици*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
4. Давидов, В. В. (1995): О схватањима развијајуће наставе, у: *Сазнавање и настава*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
5. Ђорђевић, Ј. (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Сарајево: Светлост; Београд: ЗЗУИНС.
6. Ђукић, М. (1995): *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад: Филозофски факултет - Одсек за педагогију.
7. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет.
8. Квашчев, Р. (1977): *Примена теорија учења на области наставе и васпитања*, Београд: Филозофски факултет.
9. Квашчев, Р. (1980): *Способности за учење и личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Кркљуш, С. (1986): *Образовна технологија и савремена настава*, Нови Сад: Мисао.

11. Кркљуш, С. (1977): *Учење у настави ојкривањем*, Нови Сад: РУ “Р. Тирпанов”.
 12. Ничковић, Р. (1970): *Учење пуџем решавања проблема у настави*, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
 13. Озгуд, Ч. (1963): *Метод и теорија у експерименталној психологији*, Београд: Савремена школа.
 14. Пољак, В. (1978): *Вјежбање*, Загреб: ПКЗ.
 15. Стрчник, Ф. (1977): Флексибилна диференцијација и индивидуализација наставе, Београд, *Педагогија*, бр. 1.
-

Summary: The author basis exercise and drill in teaching on a broader theoretic base, mostly on contemporary learning theories and theoretic knowledge about transfer in learning. Exercise is discussed as a didactic polyvalent category and intellectual activity which is most explicitly expressed in the drill of problem solving, with respect of individual differences of pupils and adaptation to their possibilities. Success in problem solving is very much related to how often pupils are put in a situation to drill solving problems and to the frequency of such occasions during their schooling.

For the problem method in teaching system the author finds grounds in heuristics, in new aspects of pupils' and teachers' activities, in the teaching system in which problems are not prepared for solving in beforehand, but in stating, creating and discovering them.

Empiric researches have been carried out on pupils of the third grade of elementary school on mathematics contents in order to examine, by an experiment, the influence of exercise as an individualized activity in the problem-method-in-teaching to the success in problem solving.

Key Words: exercise, individualized teaching, problem-method-in-teaching system.

Резюме: Автор обосновывает упражнение в обучении на более широких теоретических основах, прежде всего на достижениях современных теориях учения и теоретических узнаниях о трансфере учения. Упражнение рассматривается как дидактически-поливалентная категория и интеллектуальная деятельность которая прямее всего выражается в упражнениях решений проблем, уважая индивидуальные различия учеников и приспособивании обучения их возможностям. Удача в решении проблем в большой мере зависит сколько ученики в ситации упражнять проблем и сколько им обеспечивается возможность в течении образования.

Для системы проблемного обучения автор находит опору в зуристике, в новом положении деятельности учеников и учителей в системе обучения в котором проблемы не подготовлены вперед для решения, но в их постановке, созданию и открытию.

Эмпиристическое исследование сделано с учениками третьего класса начальной школы на математических содержаниях с целью чтобы экспериментальным путём сделать проверку влияния упражнений как индивидуализированной деятельности в системе проблемного обучения на удачу в решении проблем.

Ключевые слова: упражнение, индивидуализированное обучение, система проблемного обучения.

МР ТАТЈАНА ТУБИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД

UDK: 37.015.3

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 31-39

Примљено: 12. 04. 2000.

САГЛАСНОСТ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА У ОПАЖАЊУ ОСОБИНА КОЈЕ УТИЧУ НА ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ

Резиме: Истраживање је спроведено да би се утврдило како учитељи опажају интелигенцију, мотивацију и особине личности ученика и како ученици самоопажају ове особине, као и колики је степен слагања међу њима. Резултати истраживања добијени на узорку од 263 ученика и њихових учитеља применом еквивалентних форми скала процене показују да се ученици опажају бољим него што их опажају учитељи. Ученици различитог школског успеха разликују се по сагласности са учитељем у процени наведених особина. Раздвајању између група ученика различитог школског успеха највише доприносе варијабле које се односе на опажање учитеља, потом варијабле сагласности, а најмање варијабле које се односе на самоопажање ученика. Пол ученика, такође, условљава разлике у опажању и самоопажању особина: девојчице које постижу одличан школски успех најбоље се слажу са учитељем у процени свих испитиваних особина које утичу на школско постигнуће.

Кључне речи: сагласност у опажању, опажање учитеља, самоопажање ученика, школско постигнуће.

“Многа деца би лако појравила оцене, али не моју да појраве уџисак. Требало би да постоји посебна оцена, само за уџисак. Тада би, умесно две или три, имала само једну слабу оцену”.

(Радовић, 1993, стр.120)

Потреба за усклађивањем рада учитеља са индивидуалним карактеристикама ученика, са њиховим жељама, интересовањима и способностима

произилази из критика које се најчешће упућују традиционалној школи. Ако се сагласимо да је полазни и неопходан предуслов осавремењивања наставе - било да се тим осавремењивањем тежи диференцираној и индивидуализованој настави било неким другим променама у традиционалној школи - добро наставничково познавање ученика - онда се оправдано намеће питање да ли учитељи добро познају своје ученике или, још боље, колико учитељи познају своје ученике. Полазећи од основне феноменолошке поставке да је често много важније како се нешто опажа и доживљава од оног што реално јесте, овим истраживањем желели бисмо да сазнамо како учитељи опажају ученике, како се ученици самоопажају и, посебно, колики је степен слагања између учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће.

Познато је да школско постигнуће ученика зависи од великог броја чинилаца. Интеракција између учитеља и ученика, као и начин њиховог међусобног опажања спада у социјално – психолошке чиниоце који, додуше посредно, утичу на школско постигнуће ученика (Ђурић, 1997). Не само да се начин на који учитељ опажа ученика, примедбама, оценама, похвалама и покудама, одражава на каснију активност и успешност ученика, него и свака реакција учитеља на опажено понашање ученика представља за ученика својеврстан вид поткрепљења који утиче на његово самопоуздање, иницијативу и слику о себи у целини. Самоопажање ученика је, дакле, условљено сликом коју учитељ има о њему или тачније, мишљењем ученика шта учитељ мисли о њему. Ученик се, само да подсетимо, понаша у складу са сликом о себи.

Већ одвојеним испитивањем опажања учитеља и самоопажања ученика могу се, дакле, добити корисна сазнања о њиховом појединачном утицају на школско постигнуће ученика (нпр. Ђорђевић и Ђорђевић, 1988, Квашчев и сар., 1989, Ђорђевић, 1995). Од довођења у везу учитељевог опажања и учениковог самоопажања особина очекујемо потпунији приказ овог утицаја јер сагласност учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће посматрамо као “златну средину” између наведених видова опажања. Осим чинилаца који утичу на опажање учитеља и самоопажање ученика, на сагласност опажања делује и велики број фактора који произилазе из саме интеракције учитеља и ученика и улога које у наставном процесу заузимају. Истраживање сагласности учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће представља, дакле, новину у проучавању овог проблема.

Мада се ученици који постижу различит школски успех разликују и по својим предзнањима, ставовима, вредностима, когнитивном стилу, методама и

техникама које користе при учењу и многим другим чиниоцима, највећи проценат варијабилитета узрока школског успеха објашњава се деловањем интелигенције, мотивације и особина личности ученика (Генц, 1988, Ђурић, 1997). С обзиром да учитељ није у могућности да мери ове особине, он се у свом раду у највећој мери ослања на њихово процењивање које је засновано на опажању као основном сазнајном процесу. Процењивање, стога, за учитеља представља основни метод и средство упознавања ученика, као и праћења његовог напредовања. То су основни разлози због којих смо се у свом раду определили за испитивање сагласности учитеља и ученика управо у опажању интелигенције, мотивације и особина личности које се разликују код успешних, односно неуспешних ученика.

С обзиром на сазнања која потичу из Гешталт психологије, Хајдерове теорије атрибуције и Олпортове персонолошке теорије, као и резултате претходних истраживања, уобличен је основни циљ овог рада - испитивање степена слагања између учитељевог опажања специфичног сложаја особина личности, мотивације и интелигенције ученика и учениковог самоопажања ових особина.

*

Нацрт истраживања подразумевао је следеће предикторске варијабле:

- варијабле које се односе на учитељево опажање особина ученика, односно опажање интелигенције (O I),
опажање мотивације (O M),
опажање особина личности (O OL),
- варијабле које се односе на учениково самоопажање особина, односно самоопажање интелигенције (S I),
самоопажање мотивације (S M),
самоопажање особина личности (S OL),
- варијабле које се односе на сагласност учитеља и ученика у процени особина ученика, односно сагласност учитеља и ученика у процени интелигенције ученика (S S I),
сагласност учитеља и ученика у процени мотивације ученика (S S M),
сагласност учитеља и ученика у процени особ. личности ученика (S S OL).

Критеријумска варијабла била је школски успех ученика.

Резултати истраживања добијени су на узорку од 263 ученика четвртог разреда осам новосадских основних школа и њихових учитеља. Примењене су

еквивалентне скале процене за учитеље и ученике које су конструисане за потребе овог истраживања. Метријске карактеристике овог мерног инструмента претходно су проверене на пробном узорку.

Подаци добијени скалама процене обрађени су у неколико нивоа:

- прегледање и бодовање сваког појединачног ајтема (од 1 до 5 или од 5 до 1, у зависности од формулације ајтема),

- примена дескриптивне статистике и АНОВЕ да бисмо добили податке о значајности разлика између појединих група ученика (одлични, врло добри и добри, односно дечаци и девојчице) у опажању и самоопажању посебног слојаја интелигенције, мотивације и особина личности, као и у сагласности учитеља и ученика различитог пола и различитог школског успеха у опажању наведених особина које утичу на школски успех,

- примена дискриминативне анализе као једне од метода мултиваријантне статистике којом је утврђен утицај и допринос појединих предикторских варијабли на критеријумску.

*

Основни резултати овог истраживања показују да се ученици опажају бољим него што их учитељи опажају. Ове разлике између учитеља и ученика су најмање видљиве при опажању интелигенције, а знатно више приликом опажања мотивације и особина личности. Не само да се учитељи и ученици међу собом разликују по опажању особина које утичу на школско постигнуће, него се и ученици који постижу различит школски успех међу собом разликују по начину на који себе опажају. Ипак, школски успех ученика много више утиче на учитељево опажање интелигенције, мотивације и особина личности ученика, тако да се, по правилу, повољна процена ученика и његовог школског постигнућа одражава на високе скорове у процени свих особина ученика. Ови налази су резултат учитељевог раздвајања ученика различитог школског успеха по свим испитиваним особинама у одвојене категорије (одлични, врло добри, добри), а не њихове велике дискриминативности при опажању ученика уопште. Деловање хало ефекта овде је очигледно и наши резултати су у складу са Ашовим, као и Вишнеровим тумачењем деловања хало ефекта, а супротни Келијевом тумачењу. Наведени резултати су, сходно реченом, у складу и са Гешталт теоријом и са Хајдеровом теоријом атрибуције.

Пол ученика, такође, утиче на учитељево опажање особина ученика. Наиме, учитељи девојчице опажају као мотивисаније за школски рад и са

повољнијим склопом особина личности, док се девојчице и дечаки, по процени учитеља, не разликују значајно једино у погледу интелектуалних способности. Када је о самоопажању девојчица и дечака реч, они се међу собом не разликују само у опажању властите мотивације, коју и једни и други опажају као најмање изражену у поређењу са осталим особинама, док су разлике међу њима у самоопажању интелигенције и особина личности статистички значајне.

Мада су неки аутори (нпр. Њуком/Newcomb, 1958; према Хавелки, 1992, Хасторф, Ричардсон и Дорбуш/Hastorf, Richardson and Dorbusch, 1958, према Роту и Хавелки, 1967) још пре неколико деценија истицали важност проучавања сличности ставова, вредности и мишљења за успешну узајамну комуникацију, претпостављајући да сагласност две особе битно повећава вероватноћу да ће оне успоставити позитиван и стабилан међусобан однос, сагласност у опажању представља недовољно испитивано подручје социјалне перцепције до данас. Разлоге вероватно треба тражити у комплексности самог проблема и у методолошким слабостима испитивања у области социјалне перцепције уопште, са чим смо се и сами суочили. Резултати нашег истраживања пружају, ипак, још једну потврду неоправданости таквог стања.

Сагласност учитеља и ученика у опажању дефинисали смо као меру слагања или подударности између учитеља и ученика у њиховој процени, односно самопроцени оних особина које утичу на школско постигнуће. При томе смо сагласност учитеља и ученика у опажању мотивације, интелигенције и особина личности “мерили” поређењем сваке појединачне процене учитеља и одговарајуће самопроцене ученика, те свака од ове три зависне варијабле изражава суму свих појединачних слагања учитеља и ученика за истородну скалу. С обзиром да се до сазнања о сагласности у опажању најчешће долази посредно, поређењем одвојених статистичких скупова помоћу усредњених вредности сваког од њих, коришћен приступ проучавања сагласности у опажању вредан је пажње колико и резултати добијени његовом применом.

Највећа сагласност између учитеља и ученика постигнута је приликом опажања особина личности, мања приликом опажања интелигенције, а најмања приликом опажања мотивације. Уз то, сагласност је у већој мери повезана са опажањем учитеља него са самоопажањем ученика, чиме се потврђује да је “за сваки облик индивидуализације полазни и неопходни услов познавање важних особина, способности и мотивације, као и других својстава ученика” (Ђурић, 1995, стр.44), односно да је благовременим стручним оспособљавањем и усавршавањем учитеља могуће надзирати ову варијаблу. Утврђено је, даље, да

се ученици различитог школског успеха међу собом значајно разликују у сагласности са учитељем: одлични ученици се најбоље слажу са учитељем, а што је школски успех ученика слабији, то је степен слагања мањи. И међу ученицима различитог пола постоје статистички значајне разлике у сагласности са учитељем – већа је сагласност учитеља са девојчицама него са дечацима за све три испитане особине.

Подаци добијени коришћењем дискриминативне анализе пружају још прецизнија сазнања о доприносу појединих варијабли опажања, самоопажања и сагласности учитеља и ученика у опажању особина на раздвајање међу групама ученика различитог школског успеха. Наиме, учитељево опажање особина ученика, посебно интелигенције, највише утиче на разликовање група ученика различитог школског успеха, што произилази из различитости улога учесника у наставном процесу и представља доказ о доминантној улози учитеља у том процесу. Допринос варијабли сагласности је већи него варијабли самоопажања, што је у складу са нашим очекивањима.

Постигнути степен сагласности у опажању интелигенције, мотивације и особина личности који постоји, резултати показују, између учитеља и ученика у нашим основним школама може се објаснити удруженим деловањем више чинилаца. Добијена сагласност се, пре свега, може објаснити истим основним циљем учитеља и ученика – школским постигнућем ученика – ради чијег остварења оба учесника интеракције предузимају низ активности које су комплементарне, али се и прожимају, којима се боље упознају. Степен сагласности се, стога, може посматрати и као мера тачности опажања и учитеља и ученика, тако да се добијени резултати могу објаснити и релативном тачношћу у опажању. Сагласност се, даље, може објаснити и деловањем ефекта “социјалног огледала”: чињеница је да је ова варијабла више повезана са опажањем учитеља него са самоопажањем ученика, а учитељи стално, посредно или непосредно, пружају ученику знаке о томе како опажају његов рад, способности, залагање, што утиче на начин самоопажања ученика. Девојчице које постижу одличан школски успех су, видимо, најосетљивије при тумачењу ових знакова. И сам методолошки концепт истраживања (нпр. ограничени број избора за сваку ставку, социјална пожељност одговора као фактор који је утицао на смер процене ученика), такође, представља чинилац који је допринео добијеним резултатима.

У настојању да будемо објективни у сагледавању вредности резултата добијених овим истраживањем, морамо, сем наведених, указати на још неке проблеме које смо сусрели у његовом остваривању. У анализи теоријских

основа овог рада, као и резултата претходних истраживања, није било довољно литературе која је проучавала предмет нашег интересовања, тако да смо се ослонили на неке опште теоријске поставке и на узгредне резултате неких тематски другачијих, а у неким деловима сличних истраживања. Поређењем наших резултата са резултатима тих истраживања може се уочити да се у неким случајевима резултати подударају (нпр. Квашчев и сар. (1989) утврдили су високу корелацију варијабле самооцене способности и школског успеха), а у неким су потпуно супротни (нпр. Вера Смиљанић-Чолановић (1962) је утврдила да не постоје статистички значајне везе између опажања интелигенције и школског успеха; Вајнер и Кукла (Weiner and Kukla, 1970, према Хавелки, 1992) утврдили су да опажање и вредновање школског постигнућа више зависи од опажања и вредновања мотивације него способности).

Мислимо да је компромис учињен избором наведеног узорка испитаника био нужан и да не утиче битно на његову репрезентативност и, самим тим, на уопштавање добијених резултата. Ипак, треба се замислити над чињеницом да у нижим разредима наших основних школа има 68,8 % одличних ученика, 21,3% врло добрих, а само 9,9 % добрих, односно просечних ученика. Ако су школски програми конципирани тако да просечан ученик може градиво да савлада за просечно време, поставља се питање како је могуће да има, чак, преко 90 % натпросечних! Занимљиво би, стога, било сазнати да ли постоје статистички значајне разлике у опажању, самоопажању и сагласности у опажању испитиваних особина унутар групе одличних ученика. Нацртом истраживања, на жалост, није предвиђен толики број одличних ученика, а да смо накнадним испитивањем раздвојили групу одличних од “скроз” одличних, битно бисмо нарушили репрезентативност ових група ученика. Може се претпоставити на основу добијених резултата постојање значајних разлика међу њима јер, ако је много ученика сврстано у једну групу, а све променљиве које смо посматрали се покоравају нормалној дистрибуцији, онда морају постојати и значајне разлике у групи.

Даље, сматрамо да је успешно решен проблем конструисања еквивалентних скала процене за учитеље и ученике, упркос свим разликама између наведених категорија испитаника, што метријске карактеристике мерних инструмената потврђују.

На основу свега до сада изложеног сматрамо да је овај рад испунио постављен циљ, сем осталих резултата, и тиме што је показао да су варијабле сагласности релевантне за дискриминацију међу групама ученика различитог школског успеха. Мада опажање учитеља има највећу улогу, те улога сагласности није пресудна у раздвајању група ученика различитог школског

успеха, сигурно је да постоје видови школског рада које тек треба истражити и на које сагласност учитеља и ученика у опажању особина значајно утиче.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Генц, Л. (1988): *Мотивациони услови усјешној сјудирања*, Нови Сад: Зборник 6 Института за педагогију Филозофског факултета.
 2. Ђорђевић, Б. (1995): *Даровити ученици и (не)усјех*, Београд: Заједница учитељских факултета.
 3. Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, Б. (1988): *Ученици о својсјивима насјавника*, Београд: Просвета.
 4. Ђурић, Ђ. (1995): *Психолошке основе индивидуализације насјаве*, Сомбор: Норма 1, стр. 42-52.
 5. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет
 6. Квашчев, Р., Ђурић, Ђ., Кркљуш, С. (1989): *Сјособносји, особине личносји и усјех ученика*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
 7. Радовић, Д. (1993): *Беоираге, добро јујиро*, Београд: БИГЗ
 8. Рот, Н., Хавелка, Н. (1967): *Подударносји у оцењивању особина личносји*, Београд: Психологија, бр.2, стр.135-146.
 9. Смиљанић–Чолановић, В. (1962): *Како насјавници ојајају инјелијенцију и социјалну јрихваћеносји ученика и разредну јрују као целину*, Београд: Савремена школа, бр.1-2, стр. 27-39.
 10. Хавелка, Н. (1992): *Социјална јерцейција*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
-

Summary: A research has been carried out in order to find out how teachers perceive intelligence, motivation and features of pupils' personality and to see how pupils perceive these features themselves, and at the same time to find out the level of congruence between them. The results of the research, carried out on a sample of 263 pupils and their teachers by applying equivalent forms of evaluation scales, show that pupils perceive themselves better than their teachers do. Pupils with different school success and their teachers vary in congruence in the evaluation of the above mentioned features. These differences between groups of pupils with different school success are mostly due to variables concerning teachers' perception and to variables concerning congruence, and less to variables concerning self-perception of the pupils themselves. Sex of the pupils, too, causes differences in perception and self-perception : girls with excellent grades have the highest level of congruence with their teacher in estimating all examined features which influence school achievements.

Key Words: congruence in perception, perception of a teacher, self-perception of pupils, school achievements.

Резюме: Истраживање је спроведено да би се установило како учители посматрају интелигенцију, мотивацију, особине личности ученика и како ученици посматрају ове особине како и до какве степени сагласности међу њима. Резултати истраживања добијени на примерку од 263 ученика и њихових учитеља коришћењем еквивалентних облика скала процене показују да ученици посматрају себе боље него што их посматрају учители. Ученици разноврстне школске успевајућности разликују се по сагласности са учитељем у процени наведених особина. Раздвајање група ученика разноврстне школске успевајућности највише доприноси променљиве величине које се односе на посматрање учитеља, затим варијабле сагласности, а најмање променљиве величине које се односе на посматрање ученика. Пол ученика, такође, доприноси разлици у посматрању и посматрању особина: девојке које постижу одличну школску успевајућност највише сагласне са учитељем у процени свих истражених особина које утичу на школско постигање.

Кључеве речи: сагласност у процени, процена учитеља, посматрање ученика, школско постигање.

МР ЉИЉАНА КРНЕТА

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД

UDK: 372.868.15

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 41-51

Примљено: 18. 05. 2000.

МОДЕЛ ХИПЕРТЕКСТА ОБРАЗОВНОГ РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Резиме: Истраживања у раду посвећена су изградњи модела образовног рачунарског софтвера који трасира путеве нових генерација образовне технологије засноване на информатици и информатичким изворима - мултимедијалним системима са тежиштем на хипертекст-системима.

У раду се разматрају релевантни параметри за истраживање модела пројектовања мултимедијалног образовног рачунарског софтвера – типови и функције, структуриране одлике, смернице за дизајн итд., а теоријске подлоге изложене у раду илуструју се на примерима радно заснованог образовања – практичне наставе и анализом иностраних и домаћих решења. Посебна пажња се поклања смерницама за развој мултимедијалних апликација које су намењене програмским садржинама разредне наставе.

Мултимедији спадају у интердисциплинарне научне области које обухватају: дизајн, маркетинг, комуникационе науке, технологију, дидактику, итд. Уопштено казано, мултимедији представљају једну свеобухватну медијску интеграцију хардверских (техничких) и софтверских (програмских) димензија са компјутером као централним медијумом те интеграције.

Како се у светским искуствима увелико развија и примењује ова нова технологија, то указује на значај и важност овог дела модернизације образовања.

Циљ рада је да разложним аргументима оправда садашње тенденције увођења нових информационих технологија у систем образовања у улози нове образовне технологије.

Кључне речи: информатика у образовању, образовни рачунарски софтвер, мулти-медијални системи, хипертекст систем.

Увод

У уводном излагању рада* треба подсетити на чињеницу да се време у коме живимо карактерише многобројним новинама у свим видовима људског живота и рада.

У другој половини XX века човечанство је постало богатије многим наукама, научним дисциплинама, теоријама, технологијама, технолошким решењима и иновацијама, чија је експанзија одредила нов цивилизацијски поредак - информатичко друштво.

Нова цивилизацијска епоха, између осталог, условљава и нову концепцију и решења система образовања, и то првенствено у смислу адекватне организације и технологије образовања.

Основни процеси у образовању, настава и учење, типични су информациони процеси и тенденције ка њиховој информатизацији треба прихватити као део укупних информатичких трансформација у друштву.

Образовање за информатичко друштво има посебан значај, али због своје сложености и инертности, систем образовања знатно заостаје у примени информационе технологије у свим својим деловима и процесима.

Полазећи од чињенице да је идеја модернизације образовања део савремених токова, ова студија је замишљена као прилог укупном доприносу овим информатичким настојањима, те је излагање у раду структурирано тако да указује на његов циљ - да оправда увођење нових информационих технологија у образовање као нове образовне технологије.

Задаци рада су операционализација циља:

- да се компаративном анализом остварених резултата иностраних и домаћих решења и истраживања размотре стратегије и тенденције у развоју и примени мултимедијалних система (хипермедија и хипертекста) у образовању и уопште;
- предложити могућа концептуална решења модела хипертекста у образовном рачунарском софтверу и интерпретацију програмских садржина разредне наставе;
- предложити даља истраживања: нова технологија у функцији индивидуализације, диференцијације и мотивације у почетној настави; истраживања природе нове образовне технологије као психолошког и социолошког ентитета; итд.

* Уводно излагање са одбране магистарске тезе одржане 29.октобра 1999. године на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину пред комисијом: проф. др Ђ. Надрљански, ментор, проф. др Д. Липовац, проф. др Н. Петровић и проф. др К. Воскресенски.

Генерална (општа) *хипотеза* рада гласи: мултимедија системи – модел хипертекста у ОРС-у у програмским садржинама разредне наставе као нове образовне технологије показују функционалност за учење у смислу више вредности за учење, које остварују опажајни и психолошки чиниоци (визуелизација, мотивација и сл.) динамичким представљањем информације. Другим речима, разноврсне примене мултимедија система делују подстицајно и богате учење ученика и студената јер омогућују успелију размену информација.

*

У раду је пре, свега, дат преглед значајних питања везаних за почетке развоја идеје о мултимедији, упознавање са основним појмовима и тумачењима суштине мултимедијалних система. Изложена је и проблематика дефинисања појава мултимедијалних система, хипермедије и хипертекста (...), када почиње или где је граница између њих, да ли је интерактивност одлучујући критеријум или је боље мултимедије, хипермедије и хипертекст посматрати као независне ентитете са попречним везама, тако да је хипертекст субсет хипермедије, а хипермедија субсет мултимедије, итд.

*

Почеци идеје о развоју хипертекст система се везују за Ваневара Буша, саветника председника Рузвелта, и 1945. годину, када на његову иницијативу, због преобимности војне документације и тешкоћа у приступу и руковању информацијама, стручњаци напуштају хартију и окрећу се дигиталним решењима и базама података. И тако редом, од Теда Нилсона и хипертекст система *Xanadu*, који је имао за циљ да испреплете целокупну литературу света, али никада није остварен, па рада Бена Шнајдермана из 1983. год. *HyperTIES*-а пројектованог као DOS систем и *HyperCard*-а из 1987. год. Била Аткинсона који је створен за *McIntosh* рачунаре, долазимо до данашњег стања хипертекст система у образовању које је дао Нилсен у току 90-тих година и до светске мреже Интернет са својим најпопуларнијим сервисом *WWW*, који је на основу концепције хипертекст система осмислио Тим Бернерс Ли, стручњак из Центра за истраживање нуклеарне физике у Женеви, с намером да физичарима на лак начин представља информације доступне преко Интернета. (...)

Пошто су у раду компаративном анализом размотрени остварени резултати иностраних и домаћих решења и истраживања, описани су у свету познати системи који чине основе хипертекста:

– Xanadu, KMS, HyperTIES, NoteCARDS, Intermedia, Guide, HyperCard, SEPIA, итд.

Такође, дат је преглед домаћих решења као и хипертекст у мрежама.

У наставку рада приказане су анализе функционалних, оперативних, дизајнерских, дидактичких и психолошких фактора ових система:

- врсте хипертекст система и класификације хипертекст система према различитим критеријумима;
- структуралне одлике хипертекста - операционални, медијални, визуелни и други видови хипертекст система;
- прихватљивост модела хипертекста у ОРС-у са когнитивног становишта - разматрани су различити чиниоци (методички, технолошки, когнитивни и сл.) и други услови који утичу на ваљаност хипертекст система и вредност учења помоћу хипертекст програма.
- вредновање модела хипертекста у ОРС-у - обрађени су предуслови учења, интерактивност, понашање корисника (ученика) при тражењу, кооперативно учење и протоколирање учења.
- препоруке за дизајн хипертекста - савети и критеријуми за процес стварања хипертекста у ОРС-у за почетну наставу и уопште;
- приказ модела хипертекста у ОРС-у у програмским садржинама у разредној настави - приказани су образовни рачунарски софтвери за почетну наставу Математике остварени по моделу хипертекста у улози истраживања које је било остварено у магистарској тези.

*

Резултати истраживања за које су били ОРС-и са програмским садржинама за разредну наставу (ОРС за почетну наставу Математике створен за магистарски рад), статистички су обрађени.

У истраживању се користила и дескриптивна метода, експериментална примена каузалне методе, компаративна и друге научно-истраживачке методе. Независну варијаблу (експерименталан фактор) у истраживању представљала је настава Математике уз савремену технологију, а зависне ефекти остварени том наставом (мотивација, активност ученика, учинак и др). Као технике и поступци у истраживању користила се и анализа педагошке документације, систематско посматрање и тестирање, те њима припадајући мерни инструменти: евиденциони листови, протоколи посматрања и тестови знања итд.

Упоређивање и формирање узорка је било по критеријумима разредне наставе, а хомогеност група проверена је иницијалним тестом. Као истраживачка метода одабрана је експериментална метода са паралелним групама. У контролним групама настава се изводила на класичан начин, а у експерименталној су одржани часови уз примену поменутих ОРС-а по моделу хипертекста.

Након експеримента користио се тест знања као мерни инструмент, а мерна јединица је била број бодова на финалном тесту. Мерна скала је била интервална скала. Резултати су табеларно приказани у облику средњих оцена. Аритметичка средина израчуната је из скорова груписаних по фреквенцијама и просечног одступања груписаних података. Приказана је стандардна девијација израчуната из скорова груписаних у разреде и стандардна грешка аритметичке средине. Такође је израчунат Пирсонов коефицијент корелације за контролну и експерименталну групу. На крају је израчуната стандардна грешка разлике између две аритметичке средине, као и значајност те разлике.

У истраживању су учествовали професори разредне наставе, педагози, психолози, професори информатике, а инструктивну улогу обављао је аутор овог рада.

Полазна хипотеза је била да је у поређењу са традиционалном наставом Математике савремена настава Математике применом нове образовне технологије ефикаснија.

На основу протокола систематског посматрања констатовало се да су ученици експерименталне групе у поређењу са контролном групом више мотивисани за рад, да су радознали, да су чешће питали и тражили објашњење, те да су испољавали такмичарски дух. Током систематског посматрања утврђено је да је настава коришћењем компјутера деци занимљива и атрактивна. Деца су осећала надмоћ што контролишу технологију. Пратила се флукуација пажње и интензитет мисаоних активности. Пратио се и квантитет и квалитет израде задатака. Финалним испитивањем и статистичком обрадом података закључено је:

- да је аритметичка средина у експерименталној групи већа него у контролној,
- да је стандардна девијација у експерименталној групи мања него у контролној (одступање од аритметичке средине) и
- разлика у успеху урађених задатака у експерименталној и контролној групи (статистички значајна, T – вредности).

Експеримент је показао већу успешност наставног процеса уз примену ОРС-а у оквиру почетне наставе Математике. То говори да је потребно

испољити више воље и оптимизма за увођење овог наставног средства у све наставне области у основној школи ради постизања бољих резултата учења и модернизације наставног процеса.

Првенствено се то односи на оне области у којима је истакнут значај визуелизације појединих наставних садржина, као и у оним садржинима које у природи и путем осталих наставних средстава не можемо реализовати, било да су у питању микро, било макро аспекти (нпр. структура атома, удаљеност појаве или објекта итд.).

Резултате овог истраживања нећемо генерализовати него ћемо на њих гледати као на делимичан допринос у укупном – глобалном истраживању утицаја нове образовне технологије на учинке наставе.

Табеларни и графички приказ резултата, као и остала мерења у експерименту, биће приказани као посебан рад.

1. ПРИХВАТЉИВОСТ МОДЕЛА ХИПЕРТЕКСТА У ОРС-У СА КОГНИТИВНОГ СТАНОВИШТА

Педагошки ауторитети у свету и у нас који су се током 90-тих година бавили истраживањима многих аспеката употребе модела хипертекста у настави и у учењу одмерени су када говоре о прихватљивости модела хипертекста у ОРС-у са когнитивног аспекта, и када је реч о последицама и уопштавањима. Другим речима, да ли хипертекст има предности у мотивацији ученика у учењу није темељно испитано, али се многи аутори слажу са једном од таквих хипотеза, пре свега због флексибилности у приступу знању и због тога што омогућује активно учење.

Педагошки ауторитети сматрају да је когнитивна оптерећеност ученика који стичу знања на овај начин најтежи проблем који се јавља при изради мултимедијалних софтвера. У истраживањима метода и начина приказивања знања у мултимедијалним софтверима они истичу да ученик учи на нелинеаран, тј. асоцијативан начин, што му уствари омогућавају разноврсни медији, али иако је ученик релативно слободан у свом претраживању информација, постоји опасност да су ови системи преоптерећени информацијама, што их чини јако сложеним.

Ова сложеност не може у потпуности да се контролише од дизајнера - творца система. Зато приказивање знања или дозирање информација у одговарајућем софтверу за разноврсне структуре корисника јесте одговоран посао

тима стручњака: методичара, дидактичара, педагога, професора разредне наставе, информатичара и др.

Ако су корисници мултимедијалних софтвера ученици разредне наставе, што је ученик млађи, творци ових система морају бити посебно опрезни при дозирању чињеница, апстракција и активности, а тежиште треба ставити на аудио-визуелно представљање појмова с обзиром на значај очигледности при њиховом усвајању (визуелна кореспонденција 1:1), што се може постићи ефектом слике. Сlikом можемо исказати лични утисак, пратити ток учења, очигледно представити неочигледно јер је слика додатак стварности. Творци увек треба да воде рачуна да се иста наставна област и наставна јединица прикаже у више нивоа сложености да би се поштовао принцип индивидуализације и диференцијације у почетној настави.

2. ПРЕПОРУКЕ ЗА ДИЗАЈН ХИПЕРТЕКСТА У ОБРАЗОВНОМ РАЧУНАРСКОМ СОФТВЕРУ

Према речнику “Америчко наслеђе” дизајн значи замислити, изумети, сковати план. Дизајн (“Design”) може да има више значења: структуриран нацрт и метода планирања система за учење или као на корисника оријентисани - Layout (спољашњи изглед) екрана, навигације вежбања итд. Постоји потреба за што боље дизајнираним и успелије оствареним образовним рачунарским софтверима, нарочито је потребно занимљиво и забавно окружење ОРС-а за почетну наставу, али из једне анкете за ствараоце HyperCard Stacks-а произилази да само мали број креатора систематски, унапред планира свој дизајн.

Неке опште препоруке за дизајн хипертекста:

- знати ко су корисници, шта су њихови задаци и простор информације;
- планирати структуру информационог простора;
- дизајнирати погодне структуре приступа;
- оптимизовати квалитет слике;
- тестирати дизајн и тестирати га на време; прилагодити га потреби;
- минимизирати цепкање да би документа изгледала једноставно и могла бити коришћена једноставно;
- створити јединствено сликовно представљање које одговара замисли творца и очекивањима корисника;
- омогућити лак приступ ускладиштеним информацијама;
- минимизирати потребан напор, потребну технологију и изворе;

Дизајн у хипертекст окружењу требало би да има у виду четири улоге:

- оријентисање корисника,
- методу навигације,
- семантичку додатну вредност система за успех у учењу и потпомагање активних процеса учења.

Творци образовног рачунарског софтвера који тумаче образовне садржине за разредну наставу (имајући у виду све предмете) треба да обрате пажњу на следеће видове планирања у дизајну:

- педагошки сценарио неће бити исти за почетну наставу у I и II разреду (једноставност у приступу) и нпр. у III и IV разреду основне школе;
- управљање за ученике I и II разреда мора бити једноставније од управљања за старије ученике у разредној настави;
- очигледно представљање појмова и појава (улога слике) треба да је више заступљено за млађу школску децу (I и II разред основне школе);
- за ученике који похађају разредну наставу (посебно I и II разред) програмска структура треба обавезно да обезбеди систематско вођење кроз програм;
- стране екрана морају бити обликоване као целовите поруке, а језик изражавања мора бити прилагођен кориснику (без сувишних, односно за децу непознатих термина);
- педагошки принцип кретања од једноставнијег ка сложенијем у процесу образовања важи за све кориснике у нижим разредима основне школе;
- обавезно предвидети повратну спрегу; обезбедити гипкост програмске структуре, тј. ученику омогућити да покуша више пута и да на крају добије тачан одговор;
- испоштовати захтеве у погледу визуелне-мултимедијалне привлачности и изазовности;
- потребно је да творци исту наставну јединицу или наставну област пројектују у више степена сложености да би се испоштовале неминовне индивидуалне разлике ученика истог разреда (нпр. задаци нижег, просечног и вишег степена);
- игра у образовном рачунарском софтверу обезбеђује изазов, па не треба заборавити на ову врсту подстицаја.

3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализирајући искуства и праксу ауторитета из других земаља у области образовања и вршећи паралелну компарацију са стањем и тенденцијама у нашим условима, можемо извести следеће закључке:

- да ли модел хипертекста у ОРС-у носи са собом предности у мотивацији ученика још није темељно испитано, али се многи ауторитети слажу са једном од таквих хипотеза;
- да ли модел хипертекст у ОРС-у поседује и когнитивне предности још се штуро зна, и сви темељни прегледи о учењу хипертекстом су пажљиво одмерени, посебно када је реч о последицама и уопштавањима;
- педагошки ауторитети (и у свету и у нас) виде модел хипертекста у ОРС-у као потенцијални медијум који може да подстакне на учење због своје флексибилности у приступу знању и због своје склоности ка активном учењу – овај модел је отворен за све могуће индивидуалне стилове учења и новине у учењу;
- истраживања о учењу помоћу модела хипертекста у ОРС-у указују да нелинеарне особине овог модела могу да побољшају резултате учења, посебно кад постоји предзнање и висока мотивација за учење, али успешно коришћење овог модела убедљиво зависи од интеракције са стилем и стратегијом учења;
- без обзира на скептичне приговоре да је модел хипертекста у ОРС-у “још само једно образовно средство више из сандука образовног технолога” сви ауторитети се слажу у чињеници да је интерактивност најбоље што мултимедија пружа;
- модел хипертекста у ОРС-у у интерпретацији програмских садржина за почетну наставу поседује већи образовни значај од стандардних модела рада, посебно када су у питању млађа школска деца, која на путу усвајања појмова и чињеница захтевају њихову визуелизацију - конкретизацију предмета и појава путем слике, анимације и звука.

Сведоци смо глобалних промена које се дешавају у свету. То се најочигледније одражава на пољу комуникација и информационих технологија. Творци мултимедијалних светова јесу сами део културе и интердисциплинарних настојања који чине базу за њихову посебну културну и друштвену интеракцију.

Уз напомену да развој једног вишемедијалног програма за учење захтева тачну анализу ситуације и стварну временску одредбу као завршна реч изложени су предлози за даља истраживања овом темом, која би била део стратегије у политици развоја образовања.

Истраживања би требало да буду подстакнута следећим чињеницама:

- мултимедијални хипертекст системи у функцији индивидуализације и мотивације у почетној настави;
- природа учења и изградња појмова путем интеракције ученик - ОРС за почетну наставу и уопште;
- когнитивна теорија мишљења и учења, посебно како се учење може побољшати педагошко-дидактичким моментима заснованим на моделу ОРС-а;
- природа мултимедије као психолошког и социолошког ентитета;

ЛИТЕРАТУРА:

1. Blattnem, M. M., Dannenberg, R. B. (1992): Multimedia Interface Design, ACM Amess.
2. Надрљански, Ђ. (1997): Мултимедије и виртуелна реалност у образовању – монографија, Зрењанин: Технички факултет “Михајло Пупин”.
3. Надрљански, др Ђорђе, Липовац, др. Душан (1996): образовање за мултимедију и виртуелну реалност, VI Међународна конференција “Информатика у образовању и нове информационе технологије”, Апатин, Зборник радова, Зрењанин.
4. Schulmeister, R. (1997): Grundlagen hiper-medialer Lernsysteme, Oldenbourg.
5. Yankelovich, Naan i drugi (1988): Intermedia – the Concept and the Construction of a Seamlas Information Enviroment, In: IEEE Computer.
6. Kuhlen, R. (1991): Hypertext ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissenschaft, Berlin/Heidelberg Singer.
7. Надрљански, Ђ. (1994): Образовни рачунарски софтвер, Зрењанин: ТФ “Михајло Пупин”.
8. Воскрсенски, К, Гвозденов, М. (1997): Учење решавањем проблема у настави путем компјутера, Педагошка стварност 5-6, Нови Сад.
9. Петровић, Н., Липовац, Д., Сотировић, В., Пинтер, Ј. (1996): Методика наставе математике, Сомбор: Учитељски факултет.

Summary: These researches deal with constructing models of educational computer software which trace the ways of new generations of educational technology based on informatics and its resources - multimedia systems with a stress on a hypertext system.

The paper offers a discussion about relevant parameters for studying models of projecting multimedia educational software - types and functions, structural characteristics, directives for design, etc., while theoretic base shown in this paper is illustrated by examples of work education - practical training and the analysis of foreign and home solutions. Special attention has been paid to the instructions for the development of multimedia applications, dedicated to curriculum contents of class-teaching.

From the aspect of science, multimedia is treated as an interdisciplinary field that includes: design, marketing, communicational sciences, technology, didactics, etc. Generally speaking, multimedia represents an all-inclusive medium integration of hardware (technical) and software (program) dimensions with a computer as a central medium of that integration.

As experiences all over the world very much develop and apply this new technology, consequently, this segment of educational modernization is becoming more and more important and necessary.

The basic aim of this work is to give arguments and justify current trends of introducing new informatics technologies into the system of education in the function of a new educational technology.

Key Words: informatics in education, educational computer software, multimedia systems, hypertext system.

Резюме: Исследования в работе посвящены изделии моделей образовательного компьютерного softwara который трасирует пути новых поколений образовательной технологии обоснованной на информатике и информационным ресурсам - мультимедиаальным системам с акцентом на гипертекст системы.

В работе рассматриваются релевантные параметры для исследования моделей проектирования мультимедиаального образовательного компьютерного softwara - типы и функции, структуральные особенности, направления для дизайна и так далее а теоретические основы представлены в работе иллюстрируются на примерах трудового обоснованого образования - практического обучения и анализом иностранных и домашних решений. Особое внимание уделяется направлениям для развития мультимедиаальных аппликаций которые предназначены программным содержаниям классного обучения.

В науке мультимедиум включается в междисциплинарные научные области которые охватывают дизайн, маркетинг, коммуникационные науки, технологию, дидактику и так далее, вообще сказано мультимедиум представляет одну всеобщую медиаальную интеграцию hardwara (технических) и softwara (программных) димензий с компьютером как центральным медиумом теи интеграции.

Как в мировых опытах в большой мере развивается и применяется эта новая технология, это показывает на значение важность этого сегмента модернизации образования.

В основе, цель работы обоснованными аргументами оправдать настоящие тенденции введения новых информационных технологий в систему образования в функции новой образовательной технологии.

Ключевые слова: информатика в образовании, образовательный компьютерный softwara, мультимедиаальные системы, гипертекст система.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

ДР ЈОВАН ЂОРЂЕВИЋ

Учитељски факултет

Београд

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.037

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 53-65

Примљено: 16. 03. 2000.

ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВИЈАЊЕ МИШЉЕЊА У НАСТАВИ

Резиме: У овом раду приказана су различита схватања о томе како да се променама у структури школе и организацији рада у њој уместо превазиђене усмерености на усвајање и меморисање наставних садржина настава више окрене према развоју и васпитању мишљења и других когнитивних способности ученика. Изнета су схватања о развојној настави која су најпре заступали Брунер и Виготски. Након тога, следи преглед још савременијих схватања која се заступају нпр. у OECD/CERI или у радовима Давидова, Фојерштајна, Едварда де Боно, Брит-Мари Бартове, Р. Фишера, Хауарда Гарднера и других савременијих аутора. Неопходно је размотрити и питања функција савремене школе, улоге наставника у савременој настави и утицај наставних садржина и неких активности ученика у процесу наставе на развој способности критичког и стваралачког мишљења.

Кључне речи: ученик, школа, настава, учење, способност мишљења.

Разматрајући проблеме подстицања и развијања мишљења у настави¹, Џером Брунер (Jerom Bruner), познати амерички психолог и педагог, у једном од својих радова (The Relevance of Education, 1971) указује да традиционално образовање, које наглашава растегнутост и обухватност над сажетомшћу и дубином, остаје епистемолошка тајна. То је, сматра он, довело до тога да су

¹ Овај рад је завршно поглавље рукописа студије *Реформни педагошки покрети у 20. веку* коју ће у целини ускоро објавити Учитељски факултет у Београду.

ученици прихватили **памћење** као један од приоритетних задатака, ретко наслућујући да у логичком процесу мишљења треба имати у виду и наглашавати **поновно дефинисање** онога са чиме су већ упознати, његово **формулисање и мењање редоследа**. Стога ученике треба подстицати, охрабривати и усмеравати да слободно излажу своје идеје, да постављена питања и задатке схвате као **проблеме** о којима ће радије сами размишљати и доћи до одговора него што ће то очекивати од својих наставника или другова или тражити из књига или приручника.

Повећавањем комплексне улоге коју намећу потребе савременог друштва захтев за развијањем интелектуалних и социјалних способности очигледно да не може бити препуштен случају. Усвајање знања самог по себи није никаква гаранција за способност да се **мисли** а још мање за способност да се комуницира због тога што модерно друштво и економски живот битно зависе од обеју помених особина.

Најновија истраживања у домену когнитивних аспеката наставе указују да за све ученике учење представља **конструктиван процес** и да они могу постићи позитивне резултате иако са когнитивног становишта иду различитим путевима. Све више се наглашава потреба да је потребно **ефикасније и целовитије развијање способности ученика за решавање проблема као и способности за примену виших мисаоних функција** (CERI/TE/88.01.1988).

Образовањем и васпитањем у савременим условима мање се инсистира на стицању знања, а више на **развијању универзално применљивих интелектуалних способности** као инструмената за стицање знања. Учење метода, поступака и техника интелектуалне прераде је много ефикасније него стицање специфичних знања. Ове технике се могу примењивати на бројне, различите и непредвидљиве ситуације због чега су и значајније од усвајања појединих знања. Предмети нашег сазнања и деловања су, према савременим схватањима, све мање непосредни. За адекватно разумевање појединци су све више упућени на **познавање функционалних зависности**, познавање генезе односа ствари. За ово појединац мора да располаже солидно изграђеним системом схема деловања, категорија и хијерархија значења, које може да примени на основу података. Тек тада је појединац у могућности да учини онај неопходан корак “преко дате информације” и да на тај начин своју људску “област формирања” све даље помера у својим границама.

Према томе, **ученике је неопходно упознавати и поучавати у различитим операцијама мишљења**. Нашем интелекту су стално неопходне одређене садржине како би функционисао на прави начин. Не можемо избећи да мислимо, као што не можемо избећи да дишемо. Свако од нас упоређује, класификује, сређује,

закључује, поставља хипотезе, процењује чињенице, наводи аргументе, примењује аналогije, просуђује. Укратко, сваки појединац се ангажује у бројним активностима и операцијама које се означавају као мишљење. Сваки појединац у томе учествује без обзира да ли је у томе поучаван у виду формалних вежби, што не значи да све то обавља ефикасно и на најбољи начин. Чињеница је да сви људи класификују, али не једнако брижљиво; сви примењују аналогije, али не и на адекватан начин; сви закључују, али не једнако прецизно; сви наводе аргументе, али не једнако убедљиво итд. Због тога се **васпитање мишљења или поучавање у мишљењу не односи на то како треба мислити у апсолутном смислу, већ како да се мисли успешније, критичније, целовитије, продубљеније но што се то обично чини**. Данас се тежи остваривању школе у којој ће тако схваћено поучавање мишљења бити један од основних задатака култивисања интелекта уткано са поучавањем вредности, мајсторством информисања, солидним и ефикасним образовањем.

Мишљење има водећу улогу у људској личности. Оно учествује у управљању осталим способностима и активностима (опажања, памћења, маште, осећања, воље). На неки начин оно осталим способностима даје људско обележје и посебно висок ниво. Тако, на пример, памћење засновано на логичким везама, спојено са мишљењем, објашњава огроман потенцијал човекове меморије; фантазија посредством апстрактног мишљења открива све дубље законитости и смелије могућности преображавања природног и друштвеног живота; емотивне идеје и принципи усмеравају високо развијен осећајни и вољни живот човека. Према томе, развијено мишљење, на високом нивоу, у великој мери помаже развоју људских способности као и укупне личности.

Било би погрешно изоловано посматрати и апсолутизовати улогу и значај мишљења јер оно представља само **део** укупне активности човека и целине његове личности; само једну компоненту активности која му помаже у правилном одлучивању. Међутим, мишљење је у могућности да постиже висок ниво једино ако се у довољној мери ослања на функције осталих сазнајних активности. Мишљење је, у ствари, органски део активности човека па његова функција подржава систем мотивације, осећања, вољних одлучивања. Развијање и усавршавање мишљења и његових стваралачких могућности отргнуто од целине развоја личности доводи до једностраности, жаловости као и до његових деформација.

Усвајање знања само по себи **проширује** сазнање и мишљење ученика, али **не утиче и на њихов развој**. Развој сазнања и мишљења се одвија у процесу развоја и формирања учења, када се, током усвајања теоријских знања, формирају учење и мисаоно деловање. Ово схватање има практичан значај

уколико поједини наставници сматрају да од наставе треба очекивати непосредан развијајући ефекат. Међутим, неопходно је створити **повољне услове** за формирање и развој учења, са свим његовим саставним деловима, да би као резултат дошло до целовитог усвајања знања као и до повећања развоја различитих психичких функција ученика. Због тога у теорији развијајуће наставе посебан и велики значај има формирање ове делатности (Давидов, В. В., 1966).

Суштинско питање које се односи на интелектуални развој је да ли и колико организована настава и учење могу да унапреде мишљење и да потпомогну његов развој. Проблем је у томе што се наставници најчешће задовољавају да научне, историјске, културне и друге садржине и вредности преносе у облику готових или полуготових знања, које ученици прихватају и усвајају без прикладне прераде. Мало се инсистира на адекватним наставним садржинama и облицима, помоћу којих се може **оптимално утицати** на развој интелектуалних способности, посебно на развој мишљења. Овоме објективно доприносе преопширни наставни програми (обиље података који немају суштински значај за опште образовање и умни развој ученика, који оптерећују меморију и доводе до оптерећености у наставним задацима), инсистирање на пасивном усвајању и памћењу као и одсуство примерених метода и поступака за васпитање мишљења и стваралачки рад. У настави се обично примењује традиционална тријада: давање–усвајање–учинак. Другим речима, наставник излаже материју, коју ученик даље, уз помоћ одговарајућих објашњења, усваја. Као резултат оваквог начина рада имамо **репродуктивност и стереотипан, шаблонски начин мишљења**.

Међутим, мишљење представља преструктурирање, мењање структура и динамизирање представног поља. Ученике треба стављати у ситуације да **истражују, проналазе, решавају** финални поредак као циљ, под претпоставком да им је позната полазна основа. На овај начин они неће долазити до решења једносмерно, већ једном изломљеном линијом, приближавајући се, више или мање, или удаљавајући се од постављеног циља. Другим речима, ученицима ваља омогућити да **покушавају, испробавају, истражују**, да **буду активни** и да до решења долазе путем и корацима који постепено воде до циља. Џ. Дјуи (J. Dewey), чувени амерички педагог, оправдано указује да је “свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и када је оно што тражимо већ познато осталима”. Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете и садржине значајне за расправљање, персоналне, социјалне или интелектуалне важности, а које нису у довољној мери садржане у редовним наставним програмима и уџбеницима.

Посебан задатак наставника је да знања и вештине, које су иначе предвиђене наставним програмима, претворе у **образце и вежбе** тако да одговарају развојним могућностима и потребама ученика. Овај, иначе компликован, али изузетно значајан задатак, мора поћи од тога да се **ученици ослободе стрепње** и да им се садржине појединих предмета што више приближе како би им постале блиске и нешто што је обично и што се подразумева у редовном школском раду.

Значајно је, свакако, да се размотри и утицај нових технологија на наставне планове, програме и уџбенике. Познато је, на пример, да компјутери могу бити коришћени за стварање симулационих лабораторија тако да когнитивне способности вишег реда, као што су решавање проблема и обављање анализа, могу успешно да се вежбају на замишљеном радном столу на одговарајућој визуелној јединици.

Захтев за оптималним развијањем и усавршавањем мишљења нужно подразумева осавремењивање наставних садржина и другачији прилаз концепцији наставних предмета. Наставне садржине морају бити одабране тако да много више но што је то до сада био случај, истичу **битна, суштинска питања једне науке**. Наглашавање оног што чини суштину снажно утиче на ангажовање мишљења и стицање знања. Због тога, већ у почетним разредима обавезне школе, треба омогућити деци да се упознају са законитостима и научним знањима како би у њиховој свести могло да отпочне формирање **основног** појмовно-научног система. Експериментална проучавања и резултати Занкова, Давидова, Ељконина и др. са новим садржајима и другачијом организацијом рада у настави математике и граматике у најмлађим разредима основне школе показују да већ ученици овог доба могу постићи висок ниво апстрактног мишљења.

Сличан прилаз начину конципирања наставних предмета има и Џером Брунер. Он сматра да наставне предмете треба конципирати у складу са начином излагања научних знања. Да би се то постигло, ученици треба да усвоје **основне и суштинске појмове који чине теорију дате науке**. На тај начин ученик ће моћи да схвати **опште принципе** тог предмета, а путем њих и да разуме појединачне појмове. Док је традиционалан прилаз, тражећи велики број детаља и чињеница (инсистирање на великом броју и екстензивности), наметао памћење, запамћивање као основну интелектуалну активност, **савремени прилаз истиче битне, суштинске појмове и на тај начин захтева разумевање, схватање и стваралачку примену**. Дакле, акценат није на запамћивању бројних података и њиховом магационирању, на претежно пасивном односу ученика у примању знања, већ на **активном и стваралачком односу** у великој мери самосталног стицања знања.

Савремени дидактичари све више указују на неодрживост емпиријске теорије мишљења. У вези с тим јавља се и нови прилаз принципу очигледности,

који у традиционалној настави има једнострано, сензуалистичко тумачење. Због тога све више преовлађује гледиште да очигледност схваћена у традиционалном смислу не омогућава развој апстрактног мишљења. Неопходно је стога **изменити карактер** чулних основа у настави. Чулне основе треба да постану модели који ће указивати на суштинске односе у чулно-очигледној форми. Тако схваћени модели и чулне основе сада представљају средства за формирање апстрактних појмова. Савремен прилаз у концепцији наставних садржина наглашава повећану улогу теоријских знања и у измењеним околностима таква очигледност добија квалитативно другачију функцију, па се и њена улога практично повећава.

Када се говори о наставним садржинама које могу да утичу на развијање мишљења, постоји широко распрострањено схватање да неки предмети имају у том погледу далеко већи удео и значај од других. У школи и међу наставницима распрострањено је веровање да су за развијање мишљења најпогоднији предмети Математика и Физика. Има наставника који иду чак тако далеко да неким предметима одричу такву могућност. Овакве претпоставке су, у ствари, примери супститутивног мишљења јер нема доказа који би потврдили ове широко распрострањене претпоставке. У новије време многи способни појединци опредељују се за математику због чега се формирало веровање да структура овог предмета утиче на развој њихових способности. Међутим, резултати не зависе од структуре предмета, већ од **могућности** појединаца.

Развој способности мишљења је резултат **укупног** школског програма. Вероватно је да поједини предмети или делови програма могу више да подстакну критичко мишљење, али ако се **сви школски предмети** излажу на одговарајући начин, доприносе његовом развоју. Развој критичког мишљења почиње од наглашавања чињеница, инсистирања на већем разумевању и развијању способности ученика да **мисле**. У том процесу посебно је значајан **став наставника** који мора да схвати какав је значај критичког мишљења и његовог утицаја у процесу наставе и предмета који он предаје. Да би то остварио, добар наставник настоји да прикаже **битне елементе** једног питања или проблема, затим да ученицима обезбеди време да о њему расправљају полазећи од различитих, па и супротних полазишта.

Треба, дакле, имати у виду да ток мишљења зависи од садржина и начина на који се излажу ученицима. Пошто је процес мишљења тесно повезан са активностима и делатностима, онда и његов ток, форма и структура зависе од изложених садржина наставе. Једне форме мишљења се јављају на часовима Биологије, Физике и Хемије; друге на часовима Математике и Геометрије, док ће другачији карактер имати мишљење ученика на часовима Историје и Географије.

Ово је значајно не само за примену различитих мисаоних процеса (анализе и синтезе, индукције и дедукције и др.) већ и за примену различитих операција у појединим наставним предметима и одговарајућим околностима. У савременој школи од наставника се не очекује само да успешно преноси садржине појединих наставних дисциплина већ и да **ствара одговарајуће услове** како би ученицима омогућио да различитим путевима долазе до појмова и сопствених схватања и да **развијају способности примене виших облика мишљења**.

Велики допринос усавршавању наставе и развоја мишљења дао је Лав Виготски, родоначелник познате Московске психолошке школе. У својој **Педагошкој психологији** (1991) Виготски указује да је “у настави далеко важније научити дете да мисли, него му саопштавати ова или она знања”. Погрешно је схватање наставника, сматра Виготски, да је неопходно обезбедити максималну очигледност и олакшавати усвајање наставног градива. Напротив, потребно је створити што већи број тешкоћа за дете “као полазних основа за његово мишљење” јер “мишљење увек настаје из тешкоћа”.

Код ученика треба створити тешкоће (проблеме, проблемске задатке и ситуације) и средства којима задаци могу бити успешно решени. Због тога је Виготски прихватио организовање наставе по Далтон плану јер она ставља ученика у положај **истраживача** како би дошао до утврђивања неке истине. Осим тога, Виготски је сматрао да ова настава омогућује индивидуализацију, подстиче активност и самосталност ученика.

Виготски је први међу психолозима изложио концепт о културно-историјском пореклу виших психичких функција и предложио нови принцип објашњавања њиховог проучавања. Он је, такође, открио и конкретну улогу својстава (особености) у формирању и развоју мишљења. разрађујући типологију вербалног мишљења. Предложио је да се на једноставан начин не проучавају међукултурне разлике у мишљењу, већ **историјске промене** у њему, које се у различитој мери додирују са разним социо-културним факторима. Ово схватање (концепција) Виготског, нема сумње, представља битан допринос проучавању културно-историјског одређивања сазнања.

Међу напорима који се чине у правцу развоја и напредовања појединих интелектуалних способности и подручја посебно је инспиративан рад совјетских психолога и педагога – следбеника Лава Виготског (Давидова, Елкоњина, Занкова, Маркове и др.). Поменути истраживачи сматрају да у свако доба деца испољавају различита интересовања: током раног детињства доминантна активност укључује емоционалне контакте; дете од две године је заокупљено манипулацијом предметима; од три до седам година игра “улога” и других врста

симболичких активности долази у први план; за дете од седам до једанаест година карактеристична активност је формално учење у школи, а у адолесценцији омладина следи комбинацију интимних личних односа са истраживањима оријентисаним према професији. Стога би сваки васпитно-образовни програм требало да води рачуна о овоме, мада специфични профил интересовања може у значајној мери да варира и да се разликује од културе (в.: Н. Gardner, *Frames of Mind*, 1985).

У оквирима ових широких параметара наставник трага за **диференцираним активностима и примерима**. То су проблеми, задаци или наставне активности којима ученик може сам да овлада, али се истовремено суочава и са битним апстракцијама у оквиру дате области. За наставника је изазов да планира кораке-препреке које дете треба да савлада како би успешно могло да напредује у одређеној области све док не достигне следећу етапу и дође до следећих диференцираних активности у складу са својим добним потребама и могућностима. На тај начин би могла да се означи оптимална питања образовно-васпитних програма у појединим интелектуалним доменима за све категорије ученика: за просечне, оне са посебним способностима, као и за оне са посебним тешкоћама.

Савремене студије о мишљењу и интелигенцији стварају нове путеве и могућности при избору и одређивању образовних циљева и задатака и њихов утицај за боље, ефикасније учење и развијање мишљења. Корисни подстицаји у том правцу долазе од истраживања о учењу и поучавању мишљења у публикацији OECD/CERI> **Learning to Think - Think to Learn** (Учење да се мисли - Мишљење да се учи, 1991, 193). Неке иницијативе ових истраживања појавиле су се посебно у “спретностима прилаза” у којима се истражује ослобађање од традиционалних дисциплина и поучавања и инсистира на **директном поучавању** спретностима мишљења. Један од таквих прилаза је онај професора Фојерштајна (Feuerstein) према коме су психолози припремали наставнике да у потпуности развију педагошки поступак заснован на новим поимањима мишљења и са циљем развијања интелигенције за учење. Овај систем је развијен у Израелу, а примењује се и у Француској.

Други прилаз је развио Едвард де Боно (Edward de Bono, 1973, 1989). Метод је заснован на Ворт програму (**Cort - The Cognitive Research Trust**). Овим методом се настоји на развијању низа мисаоних спретности као би интелигенција могла што успешније да се примени. Програм се састоји из шест секција CORT система: ширине опажања, организације мишљења; интеракција, аргумената, критичког мишљења; стваралачког мишљења; информација и осећања; и акција (основа за мишљење “корак по корак”). У оквиру сваке од њих налази се по

десет задатака. Програмом је предвиђено “покривање креативних, конструктивних и критичких аспеката мишљења”. Де Боно сматра да мишљење треба да буде поучавано **као посебан предмет – директно** а не да буде укључено у друге предмете зато што би овакав поступак био “сувише слаб за метакогнитивна вежбања”. Пројекат је експериментално примењиван у Аустралији, Канади, Новом Зеланду, Венецуели, Сингапуру и Бугарској и према тврђењу аутора постигнуто је статистички значајно повећање у идејама, на QI тестовима (Прогресивне матрице) као и на различитим другим тестовима.

У расправи о проблему да ког обима мишљење може бити поучавано, која је одржана на Међународној конференцији ОЕСД у Паризу, 1989. године, Де Боно је изложио следеће критеријуме за избор метода у поучавању мишљења: метод треба да буде **једноставан и практичан, издржљив**, да остане **неизмењен** када пређе од онога који увежбава до другог тренера или од наставника до ученика; **употребљив и користан**; да има **реалну и животну примену**; да делује **развијно**; да буде **примерен и занимљив**; за време, доба, способност, културу и идеологију.

Де Боно се залаже за мисаоне спретности које се поучавају у виду **посебног предмета**, а не уношењем у друге предмете и садржине. Потребно је 1-2 пута седмично посветити мисаоним вештинама и спретностима у васпитању ученика, а наставнике треба поучити да непосредно учествују у поучавању и развијању мишљења.

На поменутој конференцији ОЕСД учествовала је и енглески психолог др Брит-Мари Барт. Она се посебно залагала за вежбање интелектуалних вештина путем **постојећих наставних програма**, садржина и уџбеника, указујући да до ефикаснијег учења и развоја дечијих способности може доћи уколико наставници идентификују ове спретности (диференцијацију, поређење, закључивање, доказивање, откривање неконзистентности, навођење алтернатива, уопштавање), уколико постигну да их ученици буду свесни и изаберу поступке за њихов развој и поучавање.

Бавећи се проблемима школе, наставе и учења који треба да буду привлачни и занимљиви за ученике, Давид Перкинс (1992) посебно разматра актуелна питања вежбања памћења и васпитање мишљења. Перкинс излаже концепцију, која је слична схватању Брит-Мари Барт, а прихватљивија је од Де Бонове, да на развој мишљења **не треба утицати директно, коришћењем посебне дисциплине**, већ употребом богатих и разноврсних могућности уџбеника, приручника, дечијих енциклопедија и часописа, укључивањем критичког и стваралачког мишљења у редовне предмете (Историју, Биологију и др.) и облике наставног рада, као и метакурсева за компјутерске програме и подстицаје које пружају ванразредни и ваншколски облици и садржаји.

Познато је да ученик који мисли јесте и ученик који пита, расправља, захтева шира образложења. Неопходно је да наставници то подстичу, подржавају и усмеравају. Од раног доба способни ученици се могу упознавати са комплексним и апстрактним идејама које су представљене на једноставан и маштовит начин. Ученицима треба помоћи да избегну “ризик” који се односи на когнитивну конфузију путем развијања мисаоних спретности учења. Постоје велике могућности да се то оствари: програмом специфичних мисаоних спретности и подстицањем и развијањем мишљења и мисаоних способности посредством наставних садржина. Роберт Фишер у раду **Thinking skills and the Able child** (1990) указује на стратегије поучавања ради подстицања активног учења и подршке ученицима у вежбању процеса мишљења. Указаћемо на неке од њих: подстицање стваралачких питања и охрабривање ученика да питају и развијају властита питања; подстицање расправа и дискусија са партнерима, групама, у одељењским дискусијама, као и продужавања времена за индивидуално размишљање; обележавање појмова – “мисаоно обележавање”; стратегије за означавање онога што ученици већ знају и помоћ у даљем стварању и разумевању нових облика; рефлексивно мишљење; обезбеђивање ученицима да прегледају, разматрају и процењују оно што су научили и скицирају лекције за даљи рад; кооперативно учење: могућности за учење од других као и поучавање других (рад са мање способним вршњацима, са способнијим као и са вршњацима сличних могућности); индивидуална одговорност: флексибилан и креативан прилаз ученицима у подстицању индивидуалних одговорности и налажење већег броја могућности, избора и решења.

У раду **Акт остварења** Брунер је допринео подстицању интересовања за учење путем откривања. Наиме, Брунер разликује два поступка у настави: наставу **путем излагања-предавања**, у којој наставник контролише оно што је излагао и оно шта и како ученици прихватају, и **хипотетички начин излагања**, у коме ученици имају неку контролу над током и садржином наставе и могу сами да преузимају оно што им се излаже. Хипотетички начин помаже ученицима да у већој мери откривају нова правила и идеје, а не да једноставно меморизирају садржине које им наставник излаже. Откривање правила, сматра Брунер, доводи до успешнијег учења због тога што ученик организује градиво на користан начин и што успешније решава проблеме преузимањем праксе у којој непосредно учествује у стицању информација.

При разматрању могућности васпитања мишљења треба имати у виду и нове идеје о интелигенцији, изложене у студији Хауарда Гарднера: **Frames of Mind**, 1985. Гарднер одређује интелигенцију као способност решавања проблема

или “стварање продуката који се вреднују најмање у једној култури”. Он се, наиме, бори против схватања о јединственој интелигенцији и образлаже своје оригинално схватање о мултиплој интелигенцији: способности да се стиче нешто што је вредно у једној култури. Гарднер тврди да постоје убедљиви докази о постојању **неколико релативно аутономних** интелектуалних способности које заједно називамо “људска интелигенција”. Према овом схватању, интелигенција може бити: лингвистичка, музичка, логичко-математичка, просторна, телесно-кинестетичка, интерперсонална и интраперсонална. Појединац, сматра Гарднер, никада није “јак” у једној интелигенцији. Умно хендикепирани људи поседују све поменуте интелигенције, оне се у њима мењају на различите начине, у правцу стварања нечег новог, играња смисаоних улога или смисаоног обављања неког задатка. Овакав Гарднеров прилаз поставља вредност многих димензија људских постигнућа која су изнад наших традиционалних академских постигнућа. Убеђење да постоје релативно независне интелигенције и да оне могу бити комбиноване на више прилагођених начина, зависно од појединаца и културе, може представљати веома значајан прилаз када образујемо шири круг учесника за будућност која ће захтевати много разноврсније и флексибилније прилазе. На овај начин Гарднер превазилази неке моделе психометријске теорије и информативног процеса и пружа ширу концепцију људских способности у многим доменима.

Овако широк ранг културних циљева, чак и већу разноврсност интелектуалних профила, изазов који се налази између ученика и метода, може изгледати претерано тежак. У ствари, каже Гарднер, ученици могу да се прилагоде, да уче, чак иако лекције нису примерене њима, претежно због тога што сами ученици имају неку врсту **јаких интелектуалних страна и стратегија** на основу којих то могу постићи.

Гарднерова теорија је изузетно изазовна и представља освежавајуће искуство и “отворена врата” ка новом гледању на могућности људи. Она је веома инспиративна за стручњаке који се баве васпитањем и образовањем да развију **модел** о томе како интелектуалне способности могу да се развијају и васпитавају у различитим културним срединама и ситуацијама. Посредством таквих напора, сматра Гарднер, биће могуће одредити да ли се теорије учења могу преносити преко националних граница или се морају континуирано обнављати у оквиру посебности сваке културе.

Сама промена структуре школе и организације рада у њој неће обавезно изменити природу наставе и учења. Школа није организована на начин који омогућава наставницима да доносе одговарајуће професионалне одлуке и да свој

рад обављају на најбољи начин. Циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу, већ да се **школа трансформише у средину за учење**, у којој ће наставници и ученици моћи заједно да развијају своје капацитете, а створене структуре да омогуће и поспешују потребе за учењем као и да негују енергију и инвентивност одговарајуће средине (OECD/CERI/CR(93), 1993).

Нове функције школе траже и други тип и друге улоге наставника. Свакако, дидактичко и педагошко руковођење остаје фундаментално у наставној професији, али се особености овог управљања битно мењају. Наставник више само не “предаје” и “држи часове”, он организује, подстиче, вреднује, организује различите процесе наставе и учења и зна да примени, када је то потребно, **стратегије компензације**.

Савремени наставник настоји да ослободи **потенцијалне способности** својих ученика, које се исказују у свакој позитивној реакцији за коју је појединац способан, као и у динамичкој размени утицаја између појединаца и њихове средине. Најбољи правац који сваки наставник може заузети је да има **оптимистички став** и схватање о постојању **различитих способности сваког ученика**. На личност ученика се не сме гледати као на нешто статично, нити као циљ који се увек мора постићи, већ као на нешто **динамично** и нешто што настоји да оствари, развија и оплемењује самог себе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Aebly, Hans (1966): *Psychologische Didaktik*, E. Klett, Stuttgart.
2. Baron, J. B. and Sternberg, R. J. (1987): *Teaching Thinking Skills*, Freeman and Comp.
3. Bono, Edward (1989): *The direkt of Teaching in Education and CORT Method*, The Cognitive Research Trust, Paris.
4. Bruner, Jerome (1960): *A study of Thinking*.
5. Bruner, Jerome (1967): *Studies in Cognitive Growth*.
6. Bruner, Jerome (1971): *The Relevance of Educational*, New York.
7. Давидов, В. В. (1986): *Проблеми развивајућег обученија*.
8. Devey (1947): *Expérience of éducation*, Bourrelrier.
9. Ђорђевић, Јован (1981): *Савремена наставна*, Београд: Научна књига.
10. Fisher, Robert: *Thinking skills and the Able child*, in Curriculum for Able children-Conference Papers of the 1992-NACE, Oxford Conference, Edit. by Lex Jones.

11. Gardner, Howard (1985): *Frames of Mind*, The theory of Multiple Inteligences, Basic Books, New York.
 12. Квашчев, Радивоје (1969): *Развијање критичкој мишљења код ученика*, Београд.
 13. Peel, W. A. (1965): *The pupils thinking*, Oldburne, London.
 14. Russel, Davis (1959): *Children's thinking*, Giin and Comp.
 15. Rogof, Barbara (1990): *Apprenticeship in Thinking*. Oxford Univ. Press.
 16. Skowronek, Helmut (1970): *Psychologische Didaktik der Denkerziehung*, Schroedel Verlag.
 17. Стевановић, Борислав (1966): *Васпитање способности, Универзитет данас, 2.*
 18. *The International encyclopedia of Education*, edit. T. Husen and N. Postlethwaite, Pergamon Press.
 19. *The Curriculum Redefined. Learning to Think-Thinking to Learn: New Strategies for effective Communication*, CER/CR. 88.01.
-

Summary: This work shows different thoughts about how to change school structure and its organization in order to aim teaching towards the development and education of thinking and to other cognitive features of pupils, instead of exceeded aims only to accept and memorize the curriculum. A surway of thoughts about developmental teaching first represented by Bruner and Vigotsky have been presented. This is followed by a surway of more contemporary ideas presented in works of OECD/CERI for example, or in works by Davidov, Foerchtain, Edvard de Bono, Brit-Marie Bartov, R.Fischer, Howard Gardner and other contemporary authors. It is also necessary to study the questions of a contemporary school, the role of a teacher in modern teaching and the influence of teaching curricula and some activities of pupils in the teaching process to the development of a censorious and creative thinking.

Key Words: pupil, school, teaching, learning, ability to think.

Резюме: В этой работе представлены различные понимания об этом как изменениями в структуре школы и организации работы в ней вместо превзойдённой направленности на усваиванию и запоминанию учебных содержаний больше повернёт к развитию и воспитанию мышления и других когнитивных способностей учеников. Приведённые понимания об развивающемся обучении которые прежде всего представляли напр. в OECD/CERI или в работах Давидова, Фоерштайна, Едварда де Боно, Брит-Мари Бартове, Р. Фишера, Хауарда Гарднера и других современных авторов. Необходимо рассматривать и вопросов функции современной школы, роли учителей в современному обучению и влиянию учебных содержаний и некоторых деятельностей учеников в прцессе обучения на развитии способностей критического и творческого мышления.

Ключевые слова: ученик, школа, обучение, учение, способность мышления.

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 376.1/.6

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 67-93

Примљено: 21. 06. 2000.

КОРЕКТИВНО-ПЕДАГОШКИ РАД У ШКОЛИ

Резиме: У овом раду дефинишу се, разврставају и описују узроци и испољавања већег броја развојних поремећаја који директније утичу на неприхватљиво понашање и нижи наставни успех ученика основне школе. Истовремено, покушали смо указати и на педагошки значај, хумани карактер и могућност примене неопходних корективно-педагошких мера и поступака у третману развојно ометаних ученика.

Кључне речи: дете–ученик, развојни поремећаји, успех–неуспех, корективно-педагошки рад.

У развојној психологији, дефектологији, неурологији и другим дисциплинама бројни истраживачи дошли су до сазнања да се развој детета у свим појединачним случајевима не одвија строго по утврђеним правилностима и законитостима. У одређеним ситуацијама, зависно од околности, конституционалних, срединских, васпитних и других чинилаца, развој може запасти у тешкоће, застати, пореметити ток или не достићи одговарајуће стандарде. У тим случајевима реч је о развојним сметњама или поремећајима развоја. То се одражава у виду успореног и дисхармоничног развоја структура психомоторног спрега, ниског нивоа наставне ефикасности, тешкоћа у социјализацији, отежаног професионалног развоја итд. Услед тога у школу се уводе разноврсне корективно-педагошке активности.

Под *корективним* активностима (радом) подразумева се примена подстицајних мера, односно посебних садржина и метода деловања које предузимају учитељи, стручна служба или посебни тимови стручњака да ученици постигну задовољавајући наставни успех и психо-физички развој у целини. Та врста рада у школи толико је значајна да се прихвата као педагошко начело или принцип. То значи да би се овим активностима, уколико за њима има потребе, требало да прожима целокупан образовни-васпитно рад у школи. Осим у редовној основној школи, на посебан начин корективно-педагошки рад присутан је и у школама при дечјим болницама, у медицинско-педагошким саветовалиштима, домовима за ресоцијализацију и другим институцијама.

Деца са тежим развојним сметњама обично се смештају у посебне васпитне или заштитне установе, док се у редовним основним школама срећу само ученици са лакшим развојним сметњама или поремећајима понашања различите етиологије. Због тога је корективни рад са ученицима основне школе обично у вези са сметњама у развоју, функционисању и коришћењу вида, слуха, говора, моторике, когнитивних процеса или са сметњама на плану развоја личности или блажих поремећаја понашања.

ТРИ РАЗДОБЉА У ОДНОСУ ДРУШТВА ПРЕМА ХЕНДИКЕПИРАНИМ ОСОБАМА

Однос друштва према хендикепираним особама временом се мењао. У првој фази развоја друштва, тј. у старом и средњем веку, хендикепиране особе су физички елиминисане (нпр. у грчкој државици Спарти). У другој фази ове особе су одстрањиване из друштва “нормалних” људи. У трећој фази друштво покушава да их социјализује или интегрише у нормалне друштвене токове.

Према руском психологу Виготском однос друштва према развојно ометеним особама протицао је кроз фазе које је назвао: мистично раздобље, раздобље азилирања и сегрегације и раздобље социјалне интеграције.

Прво или тзв. *мистично раздобље* представљало је период античке културе и цивилизације. У античкој Грчкој, четири века пре н. е., високо се ценио складан физички и психички развој, па су се због тога хендикепиране особе сматрале од природе обележеним и, као такве, непожељним у друштву нормалних људи. Према њима нису имали исправан став чак ни филозофи Платон и Аристотел. Сматрало се да их из друштва треба елиминисати. Сличан однос према таквим особама био је и у доба Рима.

Други период, према Виготском, започиње појавом хришћанства, а нарочито од IV века н. е., па наовамо, када се под утицајем ширења писмености, културе и хришћанског морала однос друштва према развојно ометеним особама битно мења. Хришћанство које у складу са “божијим заповестима” проповеда милосрђе према свим људима, па и према инвалидним особама, почиње од новчаних прилога и завештања богатијих људи при манастирима, црквама и другим установама формирати *азиле или ујџочиишиа* у које смешта и штити развојно ометене, немоћне и сиромашне особе.

Прогресивни покрет који се у раздобљу XIV - XVI века појавио под називом хуманизма и ренесансе истакао је захтеве да се и развојно ометеним особама призна право на живот и да им се обезбеде услови у којима ће се професионално оспособити за неку врсту рада. Тиме започиње *сејрејаација* развојно ометених лица као један посебних вид односа друштва према њима.

Промени односа друштва на боље према развојно ометеним особама допринеће нарочито догађаји који су се одиграли у XIX веку а под утицајем онога што се догодило у социо-економском, културном и научном развоју. Од тада почиње нагло да расте интересовање друштва и науке за проблеме развојно ометених лица. То је, даље, имало за последицу хуманизацију односа према њима, адекватнију бригу друштва за њихову заштиту, рехабилитацију и образовање.

Трећи период или *раздобље социјалне инјеејрације* поклапа се са XX веком. У том веку први пут се појављују специјализоване приватне и државне институције у којима се одговарајући кадрови стручно и хумано баве хендикепираним особама да их, користећи се научним достигнућима у погледу хабили- тације, рехабилитације и стручног оспособљавања, на хуман и ефикасан начин социјализују и професионално оспособе. Подстицај томе касније ће нарочито дати модерна сазнања на пољу дефектологије, медицине и других наука, на основу којих се ефикасније откривају, сузбијају или бар ублажавају негативне последице менталних или телесних оштећења на развој и социјализацију особа са сметњама у развоју.

ПОЈАМ И ВРСТЕ РАЗВОЈНИХ ПОРЕМЕЋАЈА

Посматрано са аспекта неуропсихологије, не постоји тзв. “нормално дете” код којег би на једном развојном ступњу сва психо-физичка својства била на нивоу просека. Тачније речено, могу се срести деца чији је психо-физички

развој, у једном тренутку и у појединим аспектима достигао ниво просека, али је чешћа појава, нарочито када је реч о појединим фазама развоја, да је то дете у свом развоју по нечему испод, а по нечему изнад просека. Како је развој детета динамичан, тј. прелази из једне у другу развојну фазу, може се догодити да дете које је раније у нечем било просечно или заостајало у новој фази чак брже напредује, као и да у нечем у чему је било изнадпросечно дође на ниво просека или да застане. Просек је, дакле, само теоријски параметар према којем се поставља и разматра индивидуални развој да би се, с обзиром на евентуална одступања од тога, за једно конкретно дете могло рећи да је у неком аспекту развоја просечно, исподпросечно или изнадпросечно или пак да је дете у психомоторној организацији дисхармоничног развоја.

Ако развој детета у дужем временском периоду битно заостаје у поређењу са вршњацима истог календарског доба тада кажемо да је развој успорен, дисхармоничан или заостао.

Развојни поремећај је психо-физичко одступање од нормалног тока развоја личности. Деца која имају проблема у психомоторној организацији, учењу и у сналажењу у праксичним активностима по правилу имају неке тешкоће због којих нису у стању да испуне очекивања школе и родитеља. Њихов развој је ометен, тј. није у довољној мери остварен у оним аспектима личности од којих битно зависи успех у ономе што је у вези са очекивањем средине.

Развојне сметње могу бити разноврсне и различитог степена или интензитета испољавања. То зависи од природе сметње, склопа личности, животне историје детета, околности у којима је одрастало, од тренутних захтева средине и, коначно, од односа других особа према ономе што се као развојна сметња једног детета манифестује.

Развојни поремећаји су проблеми који се проучавања у психијатрији, дефектологији, педагогији, педијатрији, социологији, психологији и другим наукама. Услед њихове разноврсности, различитог приступа у проучавању, специфичности њихове природе и коришћеног корективно-медицинског или корективно-педагошког третмана настале су различите класификације тих сметњи или поремећаја.

С. Бојанин (1985) развојне поремећаје сврстава у две основне групе:

- 1) *неуро-психолошки* и
- 2) *социјално-психијатријски развојни поремећаји*.

Поремећаје прве групе разврстао је на пет подгрупа.

А иракцио-иносички поремећаји: 1) дисгнозија, 2) дискалкулија, 3) дислексија, 4) развојна диспраксија, 5) конструктивна диспраксија б) диспраксија и 7) дисграфија.

Б *неуролинџивистички поремећаји*: 1) дисфазиа, 2) поремећен говор узрокован поремећајем осећања, 3) дислалија и 4) дизартрија.

Ц *џсихо-моторички поремећаји у ужем смислу*: 1) хиперкинетички синдром, 2) тикови и 3) моторни дебилитет.

Д *поремећаји услед ошћиће развојној несклада*: 1) дисхронија, 2) дисхармонија и 3) дислатерализованост.

Е *поремећаји инћелићенције и осећања*: 1) олигофренија, 2) дечје психозе и 3) навике и поремећаји психомоторике у ужем смислу.

У другу групу, односно у *социјално-џсихијатријске поремећаје*, сврстао је: 1) поремећаје понашања, 2) јувенилну делинквенцију, 3) психопатије у детињству и младости, 4) алкохолизам младих, 5) наркоманију и 6) самоубиства у адолесценцији.

Нешто једноставнију класификацију развојних поремећаја извршио је у својим радовима наш психолог С. Хрњица на следећи начин:

- 1) деца са сензорним сметњама,
- 2) деца са телесним сметњама,
- 3) деца са недовољно развијеним спознајним способностима,
- 4) деца са поремећајима говора,
- 5) деца са поремећајима моторике и
- 6) деца са израженим поремећајима у понашању.

Још једноставнију, али стручно спорну, класификацију налазимо у нашем Закону о основној школи (Сл. гласник Р. Србије, бр. 50/1992), где се у чл. 84 спомињу следеће врсте развојних сметњи или поремећаја:

- 1) деца са телесним и чулним оштећењима (телесно инвалидна, слепа и слабовида, глува и наглува);
- 2) ментално ометена деца (лако, умерено, теже и тешко) и
- 3) деца вишеструко ометена у развоју (са две и више ометености, аутистичка и др.).

С обзиром на ове категорије ометености, Законом је предвиђена потреба да се за сваку врсту ометености утврди одговарајући наставни план и програм по којем би се у специјалној основној школи образовала и васпитавала ометена деца, док би се у редовним основним школама радило по програму корективно-педагошког рада.

Свака врста поремећаја оставља траг у развоју личности. Међутим, недовољан успех ученика у школи нарочито је проузрокован поремећајима сензорног опажања, телесним недостацима и здравственим проблемима, граничним интелектуалним способностима, дисгнозијом, дискалкулијом, дислексијом и дисортографијом, развојном диспраксијом и поремећајима говора.

ПОРЕМЕЋАЈИ СЕНЗОРНОГ ОПАЖАЊА И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА

У поремећаје сензорног опажања спадају оштећења чула и њиховог функционисања. Проблеме са учењем нарочито имају деца са оштећеним чулом вида и слуха, а нису без утицаја ни остала чулна оштећења, као што су чуло мириса, укуса и равнотеже. Ако нема чулних утисака, не може бити ни појмовних представа, а то значи ни једног битног услова мисаоног сазнавања. Заједно с тим умањује се и могућност развоја представног мишљења и формалних мисаоних операција.

Оштећење вида школске деце најчешће се јавља као недовољно јасно и оштро виђење предмета и других појава. У питању је слабовидост, а то се манифестује као кратковидост, далековидост и астигматизам.

Крайковидосћ ученика се примећује по томе што они слабо виде. Када нпр. читају књигу, превише је примичу очима, а када пишу, онда су им слова сувише крупна, врпоље се, жмиркају, трљају очи и савијају главу у разним правцима. У моторичким активностима су неспретни. Док трче, изгледају као да ће се сваког тренутка скотрљати низа степенице.

Слабовиди ученици су често и разроки (страбизам), тако да им је видна слика не само недовољно оштра него је још и деформисана. Због тога они при читању поједина слова или речи виде на погрешном месту, а када пишу, тешко могу да прате правац и редослед линија. Узрок томе је неправилан рад мишића који покрећу очи.

Далековидосћ је, такође, слаб вид. Док чита, школско дете удаљава књигу од очију да би тако боље видело.

Астигматизам је често повезан са кратковидошћу или далековидошћу. Овде није у питању само слаб вид него и учестала главобоља.

Ученике који слабије виде учитељ може лако препознати по томе што сувише од очију удаљавају или очима приближавају оно што посматрају, жмиркају, трљају очи, очи им сузе, не разликују слична слова, не примећују знаке интерпункције, чешће прилазе табли да би прочитали оно што је написано, жале се на вртоглавицу или главобољу итд.

Ученицима са оштећењем чула вида треба дати одговарајуће место у учионици да би с обзиром на распоред клупа, удаљеност табле и извор светла могли боље видети. У неким случајевима, посебно разроким ученицима, школски лекар утврђује диоптрију наочара које ће носити да би помоћу њих могли да боље виде и да им се вид постепено коригује.

Ученици којима је вид теже оштећен и који једва виде или су слепи упућују се у тзв. специјалне школе за основно образовање и васпитање. Са њима наставу и друге активности изводе специјални педагози или тифло педагози. У тој школи они се образују по посебном наставном плану и програму, при чему им посебно користи универзално писмо за слепе или тзв. Брајево писмо, а које је сачињено од рељефних тачака и чита се помоћу прста.

Оштећење слуха представља немогућност да се добро чује. Ако неко, нпр., не може да добро чује људски говор распона од 500 до 3000 херца, онда он има проблема са чулом слуха. Ученици са оштећеним слухом, што се мери и изражава у процентима или децибелима, најлакше се идентификују по томе што они приликом читања гласове изговарају мукло или сувише тихо, неправилно говоре и неправилно изговарају поједине гласове.

Оштећен слух има за последицу отежано или потпуно онемогућено вербално комуницирање са средином, отежано сазнавање путем вербалних наставних метода и средства, непотпуно распознавање и разумевање говора, музичких тонова и уопште акустичких појава. Због ослабљеног слуха, као и код већ описаног поремећаја у функционисању чула вида, доводи се у питање не само школски успех него и правилан развој и афирмација личности ученика у целини.

У редовној основној школи ученицима који слабије чују може се помоћи тако што ће им се у учионици уступити место које је боље постављено према извору звука и што ћемо им се нешто гласније обраћати. У неким случајевима слух се може поправити или кориговати употребом слушног апарата.

У тежим случајевима, када је оштећење слуха преко 80 децибела и када говор није довољно развијен, обично је реч о глувонемом детету. Такво дете се васпитава у специјалним установама у којима се применом посебних метода дете учи споразумевати читајући са усана. У тим установама образовни рад изводе специјално обучени кадрови који се зову сурдопедагози.

Благовремено откривање ученика са поремећајима сензорног опажања и њихов правилан корективно-медицински и корективно-педагошки третман има веома велики значај ради примарне и секундарне превенције. Ово је нарочито значајно због тога што се деца са оштећењима чула понашају несигурно, збуњено, заплашено, спорије реагују, теже се социјализују, лакше их је емотивно повредити и што показују комплекс ниже вредности или инфериорности.

ТЕЛЕСНА ИНВАЛИДНОСТ, УГРОЖЕНО ЗДРАВЉЕ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА

Телесна инвалидност може бити *примарна* и *секундарна*. Примарном су обухваћени случајеви рађања без неког екстремитета, парализе, осакаћења, моторичка оштећења услед ампутације и сл. Секундарна инвалидност у вези је са смањеном покретљивошћу. Проузрокована је срчаном маном, обољењем бубрега или дисајних органа, туберкулозом и сличним узроцима.

Парализа је губитак функције одузетог мишића, екстремитета или дела тела. У мањем степену назива се *пареза*, а у већем *парализа*. Настаје услед оштећења централног и периферног неурона и мишића. Када је у питању пареза, снага мишића није битно смањена, али дете не може рукама да изводи fine покрете, што неповољно утиче на руковање прибором за писање, цртање и употребу апарата или прибора за рад финије техничке израде. Парализе се услед гашења рефлексног лука манифестују као поремећаји сензибилитета, снижења мишићног тонуса, трзаја одређене групе мишића или као одузетост појединих екстремитета.

Б. Радојчић, (према: Т. Ераковић, 1999/2), сматра да парализе и парезе могу бити различито распоређене и различито комбиноване. *Моноплегија* или *монопареза* је одузетост једне стране лица или једног екстремитета. *Хемиплегија* је одузетост једне половине тела. *Дихемиплегија* је комбинација двеју хемиплегија, у случају када је у обема можданим хемисферама присутно оштећење или лезија неједнаког интензитета, па, услед тога, и неједнако оштећење у левој и десној половини тела. *Квадриплегија* је одузетост сва четири екстремитета. *Триплегија* је одузетост три екстремитета, најчешће једне руке и обе ноге. *Париплегија* је одузетост оба доња екстремитета. *Диплегија* је одузетост оба фацијалиса и обе руке.

Дечја церебрална парализа (ДЦП) је поремећај или губитак моторне функције услед оштећења мозга. Узрочници овог поремећаја (међу којима су најчешће инфективна обољења, трауме, тровање, конгениталне аномалије мозга и др.) могу деловати пре рођења (пренатални), у току порођаја (перинатални) или после порођаја (постнатални).

Дечи са ДЦП оштећена је не само моторика, него и визуелна перцепција, пажња и могућност схватања, повезивања и разумевања наставних проблема или садржина.

Деца са ДЦП, зависно од врсте и степена оштећења, васпитавају се у редовним или у специјалним основним школама. Међутим, већина педагога

залаже се за интеграцију ове деце у редовне школе. Због тога Р. Сабол, (према: Т., Ераковић, 1999), наводи потребу за различитим нивоима образовно-едукативне интеграције:

Први ниво обухвата децу која се укључују у редовну наставу без интеграцијских услова;

Други ниво обухвата децу укључену у редовну наставу којој је потребна и додатна настава под надзором дефектолога;

Трећи ниво обухвата децу која наставни програм савлађују у посебним групама, а неке садржине са здравом децом;

Четврти ниво обухвата посебне групе деце са тежим комбинованим оштећењима, али опет у редовној школи.

У нашем друштву, као и у случају сензорних поремећаја, ова деца се према Закону о основној школи и одговарајућем правилнику категоришу како би се у случају блаже инвалидности образовала и васпитавала у редовној а у тежим случајевима у специјалној школи.

У редовној основној школи примењују се разноврсне корективно-педагошке активности за побољшање моторичке способности (нарочито шаке и прстију) а ако могућности дозвољавају, и визуелне перцепције, пажње и свега осталог што отежава учење и сазнавање.

Дефекти кичменог стуба су неправилно држање тела и ограничена покретљивост кичме. Манифестује се на различите начине. *Кифоза* кичме је кривљење кичменог стуба уназад, што се догађа нарочито при убрзаном расту дечака у доба адолесценције. *Лоргоза* је кривљење кичме унапред. *Сколиоза* је кривљење кичме улево или удесно.

Најчешћи узрок кривљењу кичменог стуба основношколске деце је неправилно држање тела (75% случајева). Остали узроци су: слабост мишића (хипотонија), срчана обољења, неправилно ношење терета, дуго седење са повијеном кичмом, рахитична обољења, једна нога краћа, парализа и др.

Рахитис је поремећај изградње коштаног ткива због поремећаја метаболизма калцијума и фосфора. Манифестује се на грудном кошу, искривљеним ногама, боловима у костима, бржем замарању, спорашћу и неспретношћу.

Овим ученицима се излази у сусрет ако се води рачуна о њиховој исхрани и ако се обим, сложеност и тежина наставног градива прилагоде могућностима њиховог истрајавања (с обзиром на то да се брже замарају) и разумевања (с обзиром на оштећења у сфери когнитивних или сазнајних функција).

Деформитети стопала (*pes planus*) се манифестују у виду равних стопала, грудвастих стопала, недостатака стопала или уврнутих стопала.

Најчешћи деформитет стопала је спуштено или равно стопало. Деца са равним стопалима, која немају лук, који има функцију да се стопало прилагођава терену и тако ублаже удари приликом кретања, брзо се замарају и осећају болове у мишићима ногу. Због тога није препоручљиво да ова деца дуже пешаче, али је препоручљиво да се ради корекције крећу боса по неравном терену и да носе ципеле или улошке које им препоручи ортопед.

Ишчашење кукова је урођена инвалидност, која има за последицу отежано кретање и неучествовања детета у физичким активностима. Још се манифестује и као специфично кретање које осталој деци скреће пажњу, што инвалидном детету ствара додатне проблеме и на емоционалном плану.

Низак раст је заостајање у физичком развоју. Узроци могу бити у наслеђу, неправилном раду жлезда са унутрашњим лучењем, посебно хипофизе, обољење костију, срца, бубрега, тровање или зрачење.

Медицинским третманом, нпр. у виду давања хормона хипофизе, у оптималном периоду развоја може се утицати на раст детета. Што се тиче школовања ове деце, треба имати у виду да она, уколико су им очуване интелектуалне способности, нормално прате наставу, чак су и амбициозна, како би добрим наставним резултатима компензовали телесне недостатке. Међутим, пошто их друга деца често задиркују, то може створити поремећаје у развоју личности, па се због тога у ове деце може јавити пакост, љубомора, деструкција, агресивност и други облици неприхватљивог понашања.

Озбиљне сметње развоју и школском успеху детета представљају и **крив врат** (torticolis) и **деформитети шаке**. Кривљење врата се манифестује у виду сагињања главе на страну оштећеног мишића и окретање лица и погледа на супротну страну. Има и таквих клиничких случајева да дете уопште нема врата (Klippel Feilov синдром). Деформитети шаке се најчешће испољавају у виду сраслих прстију (sindactylia), прекобројних прстију (polydaktylia) и недостатка шаке.

Херeditарне малформације су урођени или наследни (примарни) поремећаји.

Генетика је утврдила да су хромозоми, смештени у једру ћелије, носиоци наследних особина и наследних јединица – гена (којих има 1.000.000). С. Јакулић (1980) наводи да хромозоми имају и способност ауторепродукције, која им омогућава контролу животних процеса током метаболизма, морфогенезе, размножавања и наслеђивања. Утврђено је и да свака животињска или биљна врста има одређен број хромозома који је константан. Код човека тај број износи 22. Различитог су облика и функције, па се према међународној номенклатури и класификацији означавају бројевима од 1 до 22.

А група - хромозоми од 1 до 3

Б група - хромозоми од 4 до 5

Ц група - хромозоми од 6 до 12 и хромозом X

Д група - хромозоми од 13 до 15

Е група - хромозом од 16 до 18

Ф група - хромозом од 19 до 20

Г група - хромозом од 21 до 22, као и хромозом Y.

Хромозоми X и Y се називају полним хромозомима.

Хромозоми могу бити различите величине, структуре и функције, па се, даље, могу сврставати у четири групе. Хромозоми се могу разликовати и по томе да ли се жива бића размножавају сексуално или не. Што се тиче структуре, главне компоненте хромозома су нуклеинске киселине и протеини.

У процесу оплодње долази до спајања мушке и женске ћелије, односно по 23 пара хромозома (22 + X и Y хромозом - укупно 46). У процесу оплодње, тј. у једном од стадијума – мејозе (ћелијске деобе) долази до редукције броја хромозома, јер се број хромозома не може удвостручавати. Истовремено, ту се отвара и могућност за стварање различитих комбинација у погледу преношења наследних особина. Таквих комбинација, наводи С. Јакулић, има 2^{23} , што одговара броју од 8.388.602. Уз то треба имати у виду да се у хромозомском сету оба родитеља налазе и гени блиских и даљих рођака. То значи да ће се унутар гамета (оплођене ћелије) јавити велика разноликост генетског састава. На крају, не треба изгубити из вида ни мутације које настају услед промене метаболичких функција а нарочито губитка способности гена да асимилује важне беланчевине, посебно ензиме, зрачење, дејство никотина, наркотика, алкохола, могућа оштећења хромозома, нестанак једног дела хромозома па тако и дела наследних особина, као и низ других фактора.

Пошто су хромозоми, односно гени носиоци наследних особина, сасвим је извесно да хромозомске аномалије човека у процесу оплодње могу бити узроци разноврсних херeditарних малформација или урођених оштећења. Тако, нпр., школски неуспех једног броја деце може да се објасни једном тешком конгениталном малформацијом, изазваном појавом тризомије или вишком хромозома, услед које је наступила монголоидност или Доун-ов синдром (према John Langdon Down, који је описао овај феномен). Узрок овоме Доун је хипотетички тражио у етничкој дегенерацији једне расе, тј. у њеној регресији или спуштању на ниво ниже расе. У овом случају реч је о менталној ретардацији, при чему ретардиране особе личе на Монголе, па је због тога Доун ову појаву тако назвао.

Каснијим истраживањима генетичари су, наводи С. Јакулић (1980), ову претпоставку још 1908. године одбацили. У том смислу Тредголд је тврдио да не постоји појава регресије на “ниже” расе. Још касније монголоидност или Доун-ов синдром генетичари су објаснили узроцима као што су: поодмакле године мајке, хромозомске аномалије (у виду непожељних генетских мутација, хромозомских аберација, нераздвајање хромозома током мејозе, транслокације са губитком генетског материјала у хромозомској размени) и другим узроцима. Тачније, испитивањем се испоставило да монголоидне особе у ћелијама тестиса имају један мали акроцентрични хромозом у трострукој количини као и укупан хромозомски сет од 24 хромозома. Дакле, један хромозом више од нормалних особа. Шездесетих година је код особа које пате од Доун-овог синдрома откривена и појава мозаицизма, па је тако овај феномен скоро до краја научно објашњен. Неке малформације настају и када је у питању мањак хромозома.

Конгениталне малформације са менталном ретардацијом, изазване оштећењем аутозомних хромозома или патолошким генима, могу се открити још у почетку трудноће, што се постиже лабораторијским испитивањем ћелија фетуса које се налазе у амнионској течности труднице. Анализом амнионске течности у цитогенетској лабораторији, после 14 до 16 недеља трудноће, може се утврдити и биолошки пол фетуса. Анализом крви, ултразвучним утврђивањем положаја фетуса и другим поступцима може се још у пренаталном периоду развоја дијагностиковати и мноштво других малформација. С обзиром на велике дијагностичке могућности и мале могућности да се нешто у случају неких малформација озбиљније учини након порођаја препоручљиво је да се све труднице старије од 40 година и оне које су већ родиле дете са херидитарним поремећајима, као и оне које потичу из породица са великим ризиком наслеђивања таквих оштећења, на време прегледају и када постоје оправдани разлози прекину трудноћу.

Вероватноћа неких малформација пренетих патолошким генима, по Кораћу и Стефановићу (наводи: Т. Ераковић, 1999) је од 25% до 50%. То зависи од тога да ли су или нису здрави родитељи, да ли су преци родитеља имали проблеме ове врсте, од биолошког пола фетуса и других фактора. Разумљиво је да неке малформације, с обзиром на достигнут степен развоја генетике и медицине, још увек није могуће на време открити, али охрабрује чињеница да се од многобројних малформација, које се после рођења не могу кориговати приближно 100 може интраутерино утврдити.

Епилепсија је поремећај функције мозга који се јавља у виду великих напада (*grand mal*) или, што је чешћи случај са децом крајем прве деценије

живота, малих напада (*petit mal*). Када се јави мали напад, дете губи свест (до пет секунди), оставља започет посао, умири се, пребледи и, ако је затечено у стојећем положају, може да падне а ако је затечено у седећем положају, клоне му глава. Када наступи велики напад, најчешће је праћен стискањем зуба, грчењем тела или појединих делова тела, дете викне, пребледи, умокри се, повраћа, нагло падне, загледа се у једну тачку и сл. Напад траје 1-3 минута а затим дете падне у дубок сан.

Када се неком ученику догоди епилептичан напад, учитељ ће се побринути да дете не падне и не повреди се, да се након тога одмори, да му се смање школске обавезе и да помогне детету да се уреди уколико се при томе помокрило. Ако је наступио велики напад, учитељ ће омогућити детету да се на њега наслони, раскопчаће му одећу, ставити нешто у уста да не прегризе себи језик, поставити га у лежећи положај устима окренутим на доле да се западањем језика у душник дете не би угушило, а када напад прође, дете ће покрити и оставити га да се одмори. При одласку кући обезбедити му пратњу и о свему обавестити родитеље.

На часовима Физичког васпитања дете склоно епилептичним нападима ослобађа се тежег физичког напора, као што су напорне вежбе, трчање, савлађивање препрека, ношење предмета о које би се могло повредити итд.

Остала оштећења која могу утицати на наставни успех детета су: **шећерна болест, ноћно мокрење, обољење дисајних органа** (bronхитис, бронхијална астма) и др.

Гледано у целини, сваки урођени или стечени телесни поремећај представља озбиљну сметњу у развоју и учењу детета. Неки од таквих поремећаја могу бити хронични, неки дужи, а неки стално присутни. Дужи и стални недостаци, као нпр. срчане мане, тешкоће у функционисању респираторног система и др., могу појединим ученицима умањити могућност да учествују у већем броју значајних школских активности, или их за дуже времена искључити из процеса наставе. Такви ученици, према Ј. М. Ђорђевићу (1976), чешће побољевају, слабије су кондиције, брже се замарају и ради лечења дуже одсуствују из наставе. То је разлог због чега они по правилу постижу слабије резултате у школи.

Уз правилан корективно-педагошки третман, који подразумева неизбежан индивидуални рад, могуће је значајно умањити неповољно дејство телесних недостатака и здравствених проблема на психо-физички развој ученика. У неким околностима није искључена ни могућност компензације или надокнаде, у смислу већег развојног постигнућа у сферама на које телесни инвалидитет или слабо здравље нису ометајуће деловали.

УТИЦАЈ ПСИХОМОТОРНОГ ПОРЕМЕЋАЈА РАЗВОЈА НА УСПЕХ УЧЕНИКА

На школски успех ученика, осим претходно описаних развојних поремећаја, могу неповољно утицати и бројни поремећаји развоја психомоторике.

Граничне интелектуалне способности означавају се као интелигенција која се на општеприхваћеној Термановој скали креће у границама од 70 до 80 умних јединица, док се просечна интелигенција креће између 90 и 110.

При утврђивању нивоа интелигенције неке особе користи се тзв. ранг квоцијента интелигенције. То је однос менталног доба (IQ), добијен као резултат на посебном тесту за мерење ове способности, и година те особе. Када се то за једну особу израчуна, онда се тај резултат упореди са општеприхваћеном Термановом скалом интелигенције да би се тако видело који је ниво општег интелектуалног развоја та особа достигла. У целини Терманова скала интелигенције изгледа овако:

IQ 140 и више - генијалност или близу генијалности

IQ 120 до 140 - веома супериорна интелигенција

IQ 110 до 120 - супериорна интелигенција

IQ 90 до 110 - нормална или просечна интелигенција

IQ 80 до 90 - физиолошка тупост

IQ 70 до 80 - гранични случајеви, гранична интелигенција

Ако је IQ испод 70, реч је о менталној недовољној развијености, која се даље, применом међународне класификације, разврстава у следеће нивое:

IQ између 50 и 70 - лака ментална заосталост

IQ између 35 и 50 - умерена ментална заосталост

IQ између 20 и 35 - тешка ментална заосталост

IQ испод 20 - дубока ментална заосталост.

Ученици граничних интелектуалних способности похађају редовну основну школу. Међутим, како се школују по наставном плану и програмима општег васпитања и образовања они имају велике тешкоће у учењу и сазнавању због тога што теже увиђају узрочно-последичне везе и односе у апстрактним наставним садржинама. Услед тога, ако им се благовремено не пружи педагошка помоћ, њихов ће се неуспех акумулирати, па ће им то додатно стварати тешкоће у даљем напредовању.

Овим ученицима најбоље се може помоћи ако им се поставе захтеви који су у складу са њиховим интелектуалним могућностима или ако се они укључе у тзв. допунски или корективно-педагошки рад, примени диференцирана и

индивидуализована настава, упуте на чешће коришћење очигледних наставних средстава, адекватно мотивишу, успостави одговарајућа сарадња са њиховим родитељима, према њима испољи више стрпљења и разумевања и ако се у школи учини све што је могуће и потребно да би њихов развој у свим аспектима достигао горње границе индивидуалних могућности.

Дисгнозија је поремећај који се огледа у нижој способности распознавања гласова, звукова, боја, температурних разлика, текстуалних записа, математичких симбола, социјалних односа и сличних подражаја или квалитета на основу којих упознајемо околину. У суштини, реч је о смањеној способности разумевања симбола. У питању је неразвијеност или дисхармонија у развоју гностичких или сазнајних структура мозга. Дисгнозија ствара још и тешкоће при перципирању, говору, читању, писању па и у области осећања и социјализације.

Као активности корекције овог поремећаја С. Бојанин (1985) и Т. Ераковић (1999/1) препоручују вежбе које развијају способност симболизације. То су оријентација у времену и простору и све вежбе које се користе при отклањању дисгностичких поремећаја.

Дискалкулија је поремећај који се манифестује у виду отежаног схватања појма броја, односно количине и количинских односа, математичких симбола и тешкоћа у рачунању.

У вези са формирањем појма броја и количинским односима С. Бојанин налази да су битна три чиниоца и то: 1) неуролошка основа, односно анатомска и функционална зрелост у пределу фронталних, паријаталних и гностичких предела мозга (CNS), 2) ниво развијености моторике односно покрета или манипулација у непосредној предметној стварности, који чине основу за откривање појма броја и 3) усмереност енергије осећања ка изворима који, применом манипулативних активности, детету пружају неко задовољство као и могућност да сумира своја искуства неопходна за осамостаљивање схема акција које су основе за појам броја.

У вези са узроцима дискалкулије није искључено ни да је то последица погрешног увођења деце у разумевање елементарних математичких појмова (нпр. деци се нуде апстракције а њихово мишљење је достигло тек ниво разумевања и схватања конкретних садржина), недовољна методичко-математичка обученост учитеља, присуство страх од наставе математике, недостатак интересовања, досада или недовољно остварена наставна диференцијација и индивидуализација.

За отклањање оваквих сметњи Т. Ераковић (1999/1) предлаже вежбе елементарних логичких структура као што су: класификација, прављење скупова,

извођење инклузија (укључивање једних класа у друге), успостављање кореспондентности, перманентности, те графичко приказивање предмета, њихових односа, препознавање и именовање предмета.

Дислексија, дисграфија и дисортографија су сметње које се појављују још у току учења читања и писања (легастенија) које има велики броја деце, нормалне чулне осетљивости и просечне интелигенције (Т. Ераковић, 1999/1). Дислексија је у вези са читањем, дисграфија у вези са писањем а дисортографија је у вези са употребом правописних правила.

Читање и писање су два различита процеса. Читање је дешифровање и превођење у звучни облик графички забележених речи. Писање је графичко бележење звучног облика речи.

Дислексија је говорни поремећај који се манифестује при читању, и то у виду: несигурности детета при перципирању, препознавању, диференцијацији и именовању гласова; схватању односа између гласова и слова; замене графички и фонетски сличних слова; тежег повезивање слова у слоге и речи; разумевања прочитане речи и сл.

Дислексију могу проузроковати различити узроци, као што су: повреде центара за читање, односно повреде асоцијативних путева који у мозгу спајају акустичке и моторичке центре, поремећаји чула вида или слуха, ментална заосталост, прерано и присилно терање детета да учи читати, примена погрешне методе при учењу читања, дисграфичност и др.

Према С. Бојанину (1979) узрок дислексије и дисграфије, осим наведених узрока, може бити и недовољно интегрисано социјално искуство детета (јер је говор социјална појава), недовољно социјално подстицање, минималне церебралне дисфункције као и граничне интелектуалне способности. Неки научници сматрају да је узрок томе и тзв. културна депривација, односно неповољно деловање средине на развој интересовања за читање, сиромашан речник такве средине и скучен број појмова и представа којима се таква средина служи. Т. Ераковић (1999/2) нарочито је истакао неповољно деловање погрешних метода и нестручност васпитача у припреми деце за читање и писање или нестручност учитеља у току почетног читања и писања.

Дисграфија је поремећај који се манифестује најчешће у првом и другом разреду основне школе и то при обликовању рукописа. Појављује се у виду: недостатка маргина, умрљаности написаног, преклапања редова, уламања редова, лошег извођења полукругова, витица и других елемената слова.

Дисграфију најчешће проузрокују: хипотонија (немогућност уједначавања покрета прстију) или хипертонија мишића шаке, паратонија, синкинезије,

неуједначеност тонуса мишића шаке, као и емоционално-социјална стања због средине, посебно на особу која врши обучавање, као и минимална церебрална дисфункција (МЦД).

Дисортографија се јавља у виду грешака у примени правописних правила. У питању је изостављање појединих слова, слогова или целих речи, мешање ћириличног и латиничног писма, погрешно записивање (нарочито по диктату) и сл. Правописне грешке (дисортографија) сматрају се много тежим поремећајем од поремећаја читања и писања јер се грешке те врсте праве чак и када се отклони дислексија и дисграфија.

За ублажавање или отклањање развојних поремећаја о којима је овде било речи, према Т. Ераковићу (1999/1 1999/2), могу се применити корективне активности у виду: опште реедукације психомоторике, успостављања визиомоторне контроле, вежбе артикулације, вежбе акустичке пажње, диференцијације гласова и слова, вежбе запамћивања, записивања и друге активности из програма за отклањање специфичних тешкоћа у учењу (читање, писање, правопис). Познати руски логопед М. Е. Хвацев нарочито је нагласио значај вежби усменог говора повезаног са правилним писањем (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963).

Развојна диспраксија је умањена способност детета да усмерава своје вољне покрете (праксије су вољне активности у виду покрета). Може се манифестовати како на плану манипулативних активности, тако и при говору, извршавању неких интелектуалних операција па и на плану емоција.

У активностима манипулације диспраксично дете делује трапаво, што се, нпр., нарочито примећује када рукује ситнијим предметима, закопчава дугмад или везање ципеле. Све то детету тешко полази за руком јер је у питању лоша акомодација или прилагођавање покрета. У свакидашњем понашању дете са оваквом развојном сметњом делује укрупњено, када хода, запиње и посрће, а када се игра или хвата лопту, чини то отежано и неспретно. Због тога учитељи овакве ученике сматрају неспретњаконићима или децом која знају шта треба, али не знају како да то учине.

На интелектуалном плану диспраксична деца испољавају нижу ефикасност, па и када су нормалних интелектуалних способности. То се примећује на основу нејасног схватања света; успорених вербалних реакција (када дете нешто питамо, оно реагује одложено); недовољно организоване схеме тела (грешки када треба да покаже леву или десну руку); недовољне функционалне повезаности говора и моторике; отежаног решавања проблема у вези са простором; тежег схватања релација горе – доле, лево – десно; слабије остварене социјализације и сл. Због свега тога овакву децу учитељи често погрешно процењују као ментално ретардирану.

На емоционалном плану диспраксна деца делују повучено, стидљиво, инхибирано или исфрустрирано.

Узроци развојне диспраксије могу бити вишеструки. У првом реду реч је о осујећењу развоја праксијске активности, тј. о успореном или дисхармонично постављеном развоју. Могуће је да се мисаоне функције, везане за поједине стадијуме развоја, нису усклађено развиле или су неке касиле, па ће се развити тек на наредном или вишем развојном стадијуму. У ређим случајевима реч је о лезијама ЦНС. У чешћим случајевима, истиче С. Бојанин, реч је о недограђености организовања активности у пољу простора и социјалних односа.

С. Бојанин (1985) и Т. Ераковић (1995, 1999/2) препоручују да се у отклањању или ублажавању ове развојне сметње примењују вежбе као што су: манипулативне активности, активности овладавања простором, упознавања телесне целовитости, овладавања важнијим мисаоним операцијама (класификовање, серијација, конзервација, мисаоно представљање) и разноврсни видови релаксације.

Неиздиференцирана латерализација представља стање недовољно издиференцираног типа превласт (деснорукост или леворукост) једног од парних органа тела (чулних или моторних), односно леве над десном или десне над левом страном тела. Латералност је нормална биолошка појава, која се објашњава већом способношћу нервног ткива једне од можданих хемисфера. Има и другачијих теоријских тумачења, али она нису довољно утемељена. Латералност је укврштена, што значи да лева хемисфера управља покретима десне стране тела, а десна покретима леве стране тела.

Археолошка истраживања Саразена и др. (Педагошка енциклопедија, 1989, том 1) показала су да је све до каменог доба број леворуких и десноруких људи био приближно исти. То значи да се тек у току каснијег генотипског и фенотипског развоја (под утицајем наслеђивања, учења, преумеравања или привремене неупотребе органа једне стране тела) број доминантно дешњака повећао. Хилдред, према наводима Е. Херлок (1982), тврди да је латерализованост херидитарног карактера пошто је није могуће објаснити неким другим факторима. Има и других теорија о томе али оне нису довољно научно утемељене, нпр. теорија штита.

Процес развоја латерализације тече од амбиваленције или обостраности према избору преовлађујућег екстремитета или чула, што ће се, према С. Бојанину (1979), стабилизовати између седме и осме године живота.

Латерализованост се јавља у виду леваштва, дешњаштва или амбивалентности. Приметна је код горњих или доњих екстремитета и при коришћењу чула вида и слуха. Гледано статистички, у свим случајевима имају функционалну превагу органи десне стране тела.

У току развоја пожељно је да се латералност издиференцира, тј. да се успостави доминантност левих или десних екстремитета. Одлагање успостављања доминације је, по Е. Херлок, штетно, јер то дете чини несигурним, збуњеним и неспретним у моторичким активностима.

Родитељима, васпитачима и учитељима се препоручује да се леворукост или блажа преференција левих екстремитета, као и амбивалентност не превежбава. Горе од тога би било насилно преусмеравање. Уколико се јави отпор детета са тиме треба престати. Треба имати у виду да се насилним преусмеравањем могу проузроковати нежељене појаве у областима развоја моторике, говора, когниција или карактера. То се може манифестовати у виду отпора, тврдоглавости, тензија, губљења сигурности, замуцкивања, отежаног мисаоног функционисања и сл. Сваку од могућих последица обавезно треба отклонити пре наступа периода зрелости детета.

Поремећаји говора су врло озбиљне сметње јер је реч о немогућности нормалног комуницирања, интелектуалног развоја и сазнавања. Најчешћи поремећаји говора су: поремећен глас, поремећен говор у целини и муцање (*disartria spastika*).

Има више облика поремећеног говора.

Алалија је неразвијеност говора услед бројних поремећаја, као што су минимална церебрална дисфункција (МЦД) или глувоћа или наглувост, ментална заосталост, неповољно деловање субкултурне средине у којој дете није било стимулисано да говори и др. У отклањају ове сметње врло је важно да се на дете не присиљава да говори, већ да се оно разноврсним играма и другим пријатним активностима спонтано наводи да, најпре, разумева и, затим, да говори.

Поремећај гласа је дисфонична сметња. Јавља се у виду промуклости, крештавости, мазног гласа (код дечака), лоше фонације, неугодне боје, викање и сл.

Лош почетак, или тврду фонацију говора, Т. Ераковић (1979/1) је описао на следећи начин: у почетку говорења скупе се гласне жице, напегне гркљан, напну вратне жиле, а под наглим притиском ваздуха из плућа отворе гласне жице, што, даље, изазове замуцкивање, гутање целе реченице, застој у говору, губитак угодне боје гласа и поремећај ритма. Узрок томе је најчешће непотпуна припрема детета за полазак у школу, промена средине, страх од школе и сл.

Поремећај рита и шемја у говору манифестује се у виду застајкивања, неправилне артикулације, понављања неких речи и гласова или неуједначеног трајања изговарања тих речи и гласова. Такав говор изгледа брзоплет, са неповољно артикулисаним или изостављеним неким гласовима (обично последњи глас), сувише спорим да би се исказала брзина мишљења, а неки гласови се чују тамо где им није место. У поремећаје ове врсте убраја се и спор говор.

Узроци овом поремећају могу бити лош говорни узор средине, стресне ситуације и емоционална узбуђења детета.

Тешкоће у артикулацији (дислалија) манифестују се у виду неправилног изговарања појединих гласова, недостајања неког гласа, недовољно јасног изговарања неких гласова, изговора са назалним призвуком (уњкање), замена сличних гласова, а понекад и различитих. Проузрокују их лоши говорни примери у породици, мазан говор, када се детету сувише тепа, аномалије или неправилна грађа органа за говор (расцеп усне, деформације уста и зуба, превелик или прекратак језик) и други фактори. Т. Ераковић (1999/1) предложио је читав систем корективно-педагошких вежби за дијагностику и отклањање скоро сваке овакве сметње, а нарочито за корекцију изговора појединих гласова.

Неуроза говора – муцање и мутизам су следећа два посебна вида поремећаја говора.

Муцање је неуротична реакција у области говорне координација које је праћено грчевима, гримасама, гестовима или компликованијим радњама. Обично се, према опису Т. Ераковић (1999/1), испољава у лакшој, средњој и тешкој форми. Лакшу форму карактерише нпр., понављање првог гласа на почетку речи (с-с-с-веска), средњу карактерише поремећај ритма, интензитета и темпа говора (услед појаве и дужег трајања грча који може захватити мускулатуру лица, дисајних органа, горњих, а понекад и доњих екстремитета), а тешку отежано разумевање, лоша дикција и проблеми говорног стила.

Мутавост (мутизам) или елективни мутизам или негативизам је закоченост говора са симптомом психонеурозе. Примећује се само у говорној комуникацији са одређеним лицима приметан по томе што се дете стиди или делује уплашено. Нека деца мутизам испољавају само док су у школи, док изван школе говоре нормално. Овај поремећај обично проузрокује стрес, снажни ефекат и душевне трауме па је због тога потребно да васпитач покаже разумевање, стрепљење и педагошки такт, а у неким ситуацијама и да такво дете упутити на логопедски и психијатријски третман.

Осим овде изнете поделе поремећаја говора, у одговарајућој литератури наилази се и на следећу класификацију: *дислалија* (поремећај артикулације и темпа), *дисфазација* (патолошки неразвијен говор), *ринолалија* (уњкање), *афазација* (тренутни губитак говора услед стреса и сл.), *гизаритрија* (отежано функционисање говорних органа), *шахилалија* (претерана брзина у виду понављања првих слогова или кратких речи, продужавања вокала на почетку или на крају речи, коришћење говорних поштапалица као и поремећаји дисања, ритма, одсуства музикалности и смисла), *дисфонија* (поремећај гласа у погледу висине, јачине,

боје и трајања), *брадилалија* (патолошки спор говор) и *дизартирија сјасјика* (муцање).

Моторни дебилитет је поремећај развоја моторике настао, према С. Бојанин (1985), услед поремећености односа унутар и између одговарајућих нерава и мишића који извршавају покрете. Манифестује се као споро, неспретно, “трапаво” или неорганизовано извршавање покрета и других моторичких радњи. Моторни дебилитет је у неким случајевима праћен незрелошћу емоција, отежаним вербалним комуницирањем и успореним интелектуалним развојем.

Велики број школских активности ученика условљен је моторичким радњама, као што су руковање наставним средствима, прибором за рад и учење, инструментима за извођење експеримената, прибором за писање и сл. Чак и само писање, цртање и читање у великој су мери моторичке активности. Све то, ако ученик испољава моторни дебилитет, мора да се неповољно одрази на учење, сазнавање, когнитивни и сваки други вид развоја личности ученика. Узмимо као пример наставу физичког васпитања, музицирање, цртање и практичан рад. Све ове као и мноштво других школских обавеза тешко да ученик може испунити ако нема нормално развијене психомоторичке способности или органе којима се моторичке радње извршавају.

На отклањање моторног дебилитета у школском раду са ученицима највише доприноси примена разноврсних видова и модела тзв. диференциране и индивидуализоване наставе, вежбе за уједначавање тонууса, гашење синкинезија, као и реедукативне вежбе психомоторике.

Нестабилност моторике (развојни хиперкинетички синдром) најчешће се испољава као 1) хиперкинетски синдром, 2) хипоактивност и 3) тикови.

Овај поремећај прати још и импулсивност, емоционална лабилност и отежано одржавање пажње. У стручној литератури означава се МЦД – минимална церебрална (мождана) дисфункција.

Поремећај је проузрокован нескладом у појединим фазама развоја психомоторног спрега одговорног за психомоторичке активности.

Хиперактивност се у нормалној популацији ученика, према истраживањима Н. Тадића, Халоба и Кола (наводи Т. Ераковић, 1999), среће у 5 до 20% случајева. Они, такође, тврде да је чешћа код дечака него код девојчица и да је најинтензивнија између седме и осме године живота. Хиперактивност карактерише понашање у виду претеране, бесциљне, неосмишљене и неконтролисане активности у виду: сталног врпољења, немира, учесталог устајања, несталности пажње (пажња одлута на сваки мањи подстицај из околине) и слабе контроле покрета. Овакви ученици, када су опоменути због свог понашања, умире се, али

то кратко траје. На емотивном плану они су ведрог расположења. Не везују се дуго за друге особе.

Хипоактивност је, за разлику од хиперактивности, мање истражена, ређе се среће, а манифестује се у виду: пасивности, депресивног и индиферентног понашања, повучености у себе, сталне намргођености и променљивости расположења.

Поремећај координације манифестује се у виду неспретности при извршавању манипулативних радњи. Описали смо их у контексту диспраксије.

На плану учења и интелектуалног рада ученицима са оваквим поремећајима не одриче се способност. Они могу бити и високе интелигенције, али слабији успех, по мишљењу учитеља, постижу због тога што су немирни, непажљиви, недисциплиновани и недовољно мотивисани.

У програму за отклањање или ублажавање неповољног дејства ових развојних сметњи Т. Ераковић (1999) предлаже вежбе релаксације, познавања тела, латерализације, препознавања других, самоконтроле импулсивности и координације покрета, као и, пре свега, чешћу промену активности у настави.

Тикови као поремећаји моторике лица и других делова тела манифестују се у виду несврховитих брзих и наглих трзаја мишића лица тела или појединих органа, грчења мишића, трептања капцима, кашљуцања, одмахивања главом или непотребним намештањем косе итд. Тикови често прате хиперкинетичко понашање.

Узроке тикова најчешће треба тражити у емоционалним односима и социјалном пољу детета.

Тикови непосредно не утичу на наставни успех, али деца са оваквим сметњама могу бити често задиркивана или исмејавана од друге деце, што може отежавати њихову социјализацију и нормалан развој личности.

Корективно-педагошки рад на отклањању ових сметњи састоји се у примени метода релаксације и реедукације психомоторике, у примени психотерапије или медикаментозног третмана. Препоручује се и истовремен третман родитеља и социјалне средине како би дете које има тикове на одговарајући начин било од њих прихваћено.

СОЦИЈАЛНО-ПСИХИЈАТРИЈСКИ РАЗВОЈНИ ПОРЕМЕЋАЈИ

За разлику од раније описаних поремећаја, проузрокованих поремећајима психичких структура, функција и дисхармоничног развоја, ови поремећаји су проузроковани поремећеном адаптацијом у сфери социјалних односа. Под овим поремећајима Т. Ераковић (1999/1) подразумева поремећено понашање које се манифестује у виду:

- *хиперкинетичке реакције* (немирно дете без МЦД – минималних церебралних функција);
- *реактивне повучености* (страх од неуспеха или лична несигурност);
- *реакције бежања* (стидљиво и усамљено дете, дете које се емотивно није везало за некога у школи, дете које бежи из школе),
- *реактивно несоцијално агресивно понашање* (непослушно, агресивно и лако се наљути);
- *реактивне групе делинквенције* (агресивно, рушилачки расположено или револтирано дете);
- *избегавање школе* (закашњавање, бежање и неизвршавање домаћих задатка);
- *скипичења*;
- *јувенилне делинквенције* (крађа, разбојништво, уништавање имовине, сексуално преступништво);
- *психопатије-евоцијализације* (агресивност, недостатак стида, недостатак мотивације, непотпуна адаптација);
- *коришћења дувана, алкохола, наркотика и других ојојних средстава*.

Бројна истраживања о утицају социјалних фактора на развој и формирање личности младих потврдила су да је породица у том погледу најзначајнији фактор. Тако нпр. Е. Херлок (1071), Н. Рот (1972) и други наводе и описују мноштво чинилаца који из породичне средине делују на развој детета, па и поремећаје понашања. То су: општа атмосфера у породици, однос и начин поступања родитеља према деци, односи родитеља, васпитни поступци које родитељи примењују, понашање родитеља, стил породичног живота, чврстина емоционалне везе деце и родитеља, ниво слободе или допуштења да се деца баве разним активностима, ниво и начин задовољавања одређених потреба детета и др. Исто тако, и у новијој стручној литератури истиче се да на физичко сазревање и психосоцијални развој детета нарочито неповољно делују следећи фактори:

- незадовољена потреба детета за храном, негом и топлотом;
- недовољни контакти на близину између мајке и детета (додиривање, грљење, држање детета у рукама, мажење);
- дуже одвајање детета од мајке (услед смештаја у болницу, дом, или стављање детета под старатељство особа које нису блиски сродници);
- незадовољене потребе детета за родитељском пажњом и љубављу (од чега према Болбију – Bowlby највише зависи душевно здравље човека);
- недостатак социјалних подстицаја,

- дуготрајна културна депривација (дејство културно сиромашне средине).

У вези са деловањем породице на развој и формирање личности детета, па и на школски успех Б. Станојловић (1995) налази да на поремећаје понашања и успех детета у школи може деловати и неповољна структура породице, када, нпр., дете нема родитеље, један од родитеља одсуствује из породичног живота и сл.

К. Пјорковска-Петровић (1990) налази да неодговарајући родитељски ставови могу бити узрок поремећајима понашања детета. Такви су, нпр., следећи ставови: јавно одбацивање детета (нарочито мајке), запостављање детета, ускраћивање родитељске љубави и наклоности, претерана заштита, родитељско диктаторство, равнодушност, непријатељство и други слични ставови.

В. Аксић (1982) указује нарочито на неповољан утицај нездраве породичне средине када је у питању: болест родитеља, свађе родитеља, дете стрепи да ће га родитељ напустити, дете није пожељно, родитељи разведени, алкохоличари, наркомани, асоцијални и сл.

Н. Стануловић-Капор (1985) је у вези са овим указала да на развој и понашање детета немају исти значај сви мотиви будућих родитеља за стицањем или рађањем деце. Наиме, жеља и осећање потребе и радосно ишчекивање да се има дете много су по развој личности детета значајнији мотиви него што су, нпр., мотиви да се испуни људска обавеза рађања, друштвена или религијска норма, да се посредством детета стекне или задржи муж, оствари неко наследство, инвестира у неминовно долазећу старост, обезбеди у породици и друштву бољи статус и др.

НЕПОВОЉНА МЕНТАЛНА ХИГИЈЕНА У ШКОЛИ

Ментално-хигијенски услови у школи најчешће се доводе у везу са припремом детета за полазак у школу; адаптацијом детета (ђака – првака) у школској средини; личношћу учитеља; постојањем довољно позитивних модела у школи за идентификацију; чиниоцима који код ученика изазивају страх, неповерење или осећање мање вредности или личне угрожености; правилном применом система дидактичко-методичких мера, које се првенствено односе на стварање ведре и подстицајне климе, мотивацију, оцењивање, уважавање рефлексолошких законитости у настави, начином одржавања пажње као и са применом одговарајућих наставних метода и разноврсних видова диференцираног и индивидуализованог приступа ученику.

Неповољни ментално-хигијенски услови у школи према С. Бојанину (1990) могу проузроковати разноврсне проблеме, као што су: слаб успех, страх или бежање из школе, поремећаје у учењу (читање, писање, рачунање), хипер-кинетичност, недисциплина, вандализам или, што је понекад случај са старијом школском децом, да се решења за нагомилане проблеме покушавају тражити у коришћењу дувана, дроге, алкохола и сл., а понекад и у бежању од куће и помисли на самоубиство.

Основна школа често је била предмет стручне критике. Много шта јој се замера а највише то што у први план ставља учење, заборављајући радовање животу, љубав и неговање ученичког стваралаштва и правилног односа према људима, етичким и другим вредностима. Осим тога, замера јој се и то што негује страх од казни, неуспеха и нижих оцена да би тиме мотивисала учење; што се оцењивање, уместо утврђивања нивоа постигнућа ученика, често извргава у њихову дискриминацију, елиминацију или понижавање личности; што се користи неадекватним мотивацијом, уместо да афирмише мотивацију у виду уважавања личног искуства, радозналости и тежње ученика да успева, да задовољава личне потребе, да побољша слику о себи, да доживљава успех и друга задовољства; претераног увежбавања у којем се не поштују рефлексолошке законитости успостављања и гашења веза; пренебрегава чињеницу да свако дете може учити и напредовати, чак и оно са неким оштећењима, само уколико му се на време пружи одговарајући подстицај и стручна помоћ.

РАЗВРСТАВАЊЕ (КАТЕГОРИЗАЦИЈА) И ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ ОМЕТЕНЕ У РАЗВОЈУ

У нашем друштву деца са лакшим развојним сметњама васпитавају се у тзв. редовним или масовним основним школама. Њихове развојне сметње отклањају се или ублажавају применом корективно-педагошког рада као и паралелног или пратећег корективног рада са овом децом у специјалним нешколским установама. Свако дете које испољава веће развојне сметње прегледа посебна општинска лекарска комисија и својим решењем га, с обзиром на врсту и степен оштећења, разврстава у неку од следећих категорија:

- 1) деца са телесним и чулним оштећењима,
- 2) ментално ометена деца и
- 3) вишеструко ометена деца.

Решењем комисије предлаже се и одговарајућа врста школе и начин образовања и васпитања развојно ометеног детета. Евентуалне примедбе на рад и решење комисије родитељи писмено достављају Министарству просвете.

Образовање и васпитање развојно ометене деце остварује се у тзв. основној школи за специјално образовање и васпитање. Посебност ове школе огледа се у прилагођености целокупног образовно-васпитног рада с обзиром на врсту и степен развојне ометености деце. Конкретније, врсти и степену развојне ометености нарочито се прилагођавају: циљеви и задаци; обим, дубина и сложеност наставних програма; начин њиховог остваривања; услови за рад; трајање наставе и других активности; општа и посебна организација наставе (рад са одвија у групама до 10 ученика, ако је у питању једна врста развојне сметње, а ако је реч о вишеструкој ометености у групама до 6 ученика). У овој школи наглашава се и рад на професионалној оријентацији и другим аспектима образовно-васпитног деловања. Ангажују се и посебно обучени наставни кадрови као што су дефектолози, логопеди, социјални радници, здравствени радници и, према потреби, и друга стручна лица.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аксић, В. (1982): *Ушлицај нездраве породице на формирање личности*, Зборник бр. 15, Београд: Институт за педагошка истраживања.
2. Бојанин, С. (1979): *Неуропсихологија развојној доба и ошћити реедукациивни метод*, Београд: Привредна штампа.
3. Бојанин, С. (1985): *Неуропсихологија развојној доба и ошћити реедукациивни метод, проширено издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Ђорђевић, Ј. М. (1976): *Организација и извођење дојунске, породужене и догајне наставе у основној школи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Ераковић, Т. (1995): *Корекциивни педагошки рад*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Ераковић, Т. (1999/1): *Педагошка стипрашеија у раду са ученицима који имају шешкоће у учењу и ионашању*, Норма 1-2, 191-212, Сомбор.
7. Ераковић, Т. (1999/2): *Основи специјалне педагоије са методиком*, Сомбор: Учитељски факултет.
8. Херлок, Е. (1971): *Развој деиеша*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

9. Јакулић, С. (1980): *Ментална рејтардација*, Београд: Савремена администрација.
 10. Пиорковска-Петровић, К. (1990): *Деце у невољеној породици*, Београд: Просвета.
 11. Рот, Н. (1972): *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за издавање уџбеника Р. Србије.
 12. Станојловић, Д. Б. (1995): *Породица и васпитање деце*, Београд: Научна књига.
 13. Стануловић-Капор, Н. (1985): *Психологија родитељства*, Београд: Нолит.
-

Summary: This work defines, classifies and describes the causes and demonstrations of a certain number of defects in development which have a direct influence on unadapted behavior and bad school achievements of elementary school pupils. At the same time, we have also tried to point out the pedagogical importance, human character and applicative possibilities of necessary corrective teaching measures and procedures in the treatment of pupils with developmental defects.

Key Words: child-pupil, developmental defects, success-failure, corrective teaching.

Резюме: В этой работе определяются, распределяются и описываются причины и проявления большое число развивающихся нарушений которые упрямее влияют на неприемлемое поведение и более низкая учебная успеваемость учеников начальной школы. Одновременно, попробовали показать и на педагогическое значение, гуманный характер и возможность применения необходимых коррекционно-педагогических мер и поступков в третмане учеников с нарушением в развитии.

Ключевые слова: ребёнок, ученик, нарушения в развитии, успеваемость, неуспеваемость, коррекционно-педагогическая работа.

ДР ТАДИЈА ЕРАКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 376.4

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 95-110

Примљено: 10. 05. 2000.

МЕТОДИЧКА УПУТСТВА ЗА РАД СА УЧЕНИЦИМА КОЈИ ИМАЈУ ТЕШКОЋЕ У УЧЕЊУ

Резиме: У раду су приказана методичка упутства за подстицање ученика који имају тешкоће у учењу. Обухваћени су најчешћи развојни проблеми: тешкоће у читању, писању, рачунању и понашању и дата су методичка упутства. Све су вежбе већ провераване у саветодавној пракси аутора као и у пракси других практичара. Због тога наведену стратегију педагошког рада препоручујемо и учитељима.

Кључне речи: дислексија, дисграфија, дисортографија, дискалкулија, дезорганизација, хиперактивност, програм помоћи, реедукација, сензо-моторно подстицање, психомоторика, елементарне логичке структуре, вежбе латерализације, вежбе контроле импулсивности, вежбе уједначавања тонуса, графомоторне вежбе, вежбе за правилно читање.

Како помоћи ученицима који теже усвајају образовно-васпитне садржине старо је питање колико и сама школа. Но са развојем науке, посебно неуропсихологије, менталне хигијене и сазнања из области рефлексологије, могуће је примењивати методичке поступке који доприносе подстицању развоја ученика и постизању бољих резултата у учењу. Овом приликом навешћемо вежбе и методичке поступке који се најчешће примењују или треба да се примењују у раду са ученицима који имају посебне тешкоће.

1. ТЕШКОЋЕ У ЧИТАЊУ, ПРАВОПИСУ И ОБЛИКОВАЊУ РУКОПИСА

(ДИСЛЕКСИЈА, ДИСОРТОГРАФИЈА И ДИСТРАФИЈА)

Како је дислексија и дисортографија поремећај у организацији психомоторике и говора, то поступак и помоћ треба да се усмере на следеће активности:

Примена опште реедукације психомоторике и то:

- **вежбе за доживљај простора**, тј. перцепција простора и просторних односа и покретање екстремитета. На пример: шта се све може радити рукама, ногама, а шта све рукама и ногама истовремено? А шта наизменично? Вежбе подражавања покрета су од посебног значаја, као на пример: уради као ја (покажемо пример), уради супротно од мене. Уради само једном руком, а сада уради са обе руке и сл. У сваком случају деци се покаже шта треба да ураде прстима, горњим и доњим екстремитетима. Пошто ученици виде “модел” (као, на пример, укрштене прсте леве и десне руке) као у огледалу, долази до забуне и тешкоћа у подражавању показаног покрета. Дужим вежбањем перцепција ће бити прецизнија, а ток извођења радње складније изведен.

- **вежбе за осамостаљивање покрета** обухватају све активности које доприносе да одређени екстремитет, групе мишића или појединачни мишићи самостално изводе вољне (праксичке) покрете независно од других екстремитета или група мишића. На пример: додирујемо палцем десне руке прсте почев од кажипрста редом према малом прсту, а палцем друге руке додирујемо прсте од малог прста према кажипрсту. Или, једном руком тапшемо по својем левом рамену, а другом руком кружимо по темену главе. Варијација има више. Учитељи могу сами да их измишљају и комбинују водећи рачуна да им је тачно јасно ради чега то раде и које ефекте могу очекивати појединачно од сваког ученика. Према томе одређују и тежину вежби.

- **вежбе за стабилизацију и усмеравање латерализације** обухватају серије ви вежби које ће омогућити да се стабилизује латерализација по типу дешњаштва или леваштва. Учвршћивање латерализације значи да се ученику омогући издиференцирање оног екстремитета који је још амбивалентан у извођењу показаних радњи. Ово је од великог значаја јер се отклања дислатерализованост и истовремена употреба екстремитета. На пример, ученик не може да се определи којом руком да нешто уради, па покушава час десном, час левом руком. То се дешава и при писању, па рукопис добија дистрафичне форме или се јављају проблеми из реда дисортографија. Присилно превежбавање на дешњаштво може да има велике последице по здравље ученика. Зато се мора утврдити тип гестуалне и

тип употребне латерализације. Треба видети шта је ту биолошки одређено као главно. Од посебног су значаја и вежбе за препознавање латерали-зације на себи и на другим особама и у објективном простору. Ток вежби: покажи својом десном руком своје лево колено. Покажи својом левом руком моје лево уво. Покажи који се предмети налазе са моје леве стране, а који се налазе са твоје десне стране. Покажи који се предмети налазе са десне стране стола итд.

- **вежбе за оријентацију у објективном простору**, тј. у простору који нас окружује.

- **вежбе за координацију покрета**, а посебно су важне вежбе за координацију визуомоторне контроле (око-рука). На пример: праћење кретања предмета испред очију ученика, увлачење конца у иглу, координација доњих и горњих екстремитета, координација и уклапање у задати ритам и др. Користе се разне слагалице, бојанке, сечење папира, вежбање у погађању нацртане тачке оловком (десном и левом руком). Учитељи сами могу да измишљају вежбе.

- **вежбе за уједначавање тонуса** мишића примењују се најчешће када је отежана употреба прибора за писање због паратомије (немогућности руковања прибором) и синкинезије (пратећи покрети прстију или других делова тела). Вежбе треба да отклоне хипотонију или хипертонију мишића, да умање појаву невољних покрета и да се успостави нормалан базични тонус и тонус акционог типа. Ток вежбања: затегни мишиће десне руке ево овако (треба показати), а опусти мишиће леве руке, ево овако. Затегни мишиће и стисни прсте десне руке (ево овако), па онда опусти, а затегни мишиће на другој руци. Затегни мишиће у бутинама (ево овако) а опусти мишиће у рукама и сл. (Бојанин, С., 1979)

У току извођења програма реедукације изводе се и вежбе које доприносе **развоју говорне комуникације**, а затим вежбе за разликовање и препознавање слова као графичких знакова. Овде спадају вежбе: практични и конвенционални облици говора, затим разговор и разговарање (учитељ разговара са ученицима, а касније разговарају ученици међусобно и са учитељем). Ученици уче да слушају, да чекају свој ред без дизања руке, да изаберу тему за разговор и да самоиницијативно отпочињу разговор. Плашљиву децу треба подстицати, а немирне смиривати. У почетку се не обраћа пажња на форму говора деце већ се прати садржина. Касније се пажња усмерава на лепши, разумљивији и изражајнији говор. Упозорења се не дају у току разговора већ на крају када се причање и разговарање заврше. Разговор треба да тече у слободној форми. После ових серија вежби прелази се на видно и слушно анализирање истовремено за читање и писање. Видно перци-пирање написане речи је ослонац

слушној анализи. Ученици са сметњама треба да почну читање и писање без задржавања у описмењавању због дуже слушне анализе. Читање и писање се почиње са великим штампаним словима (писање треба да личи на цртање). То јача аналитичку компоненту почетног читања и писања јер је између великих штампаних слова већи размак него што је између писаних слова. Посебна пажња се посвећује видној и слушној анализи истовремено, али се пази да не дође до потпуног распадања речи. Осим наведеног, ученици са сметњама у читању и писању треба да се дуже задржавају да раде са картончићима из словарице. Да би се развијало синтетизовање гласова и слова, потребно је пажљиво “вучење” читања текста. Додатни покрети руком (у случају синкнезија, паратонија или других разлога), могу издвојити глас или слова, па се реч “распада”, а то шкоди садржини читања и записивања.

Ученици са специфичним сметњама у читању треба да упознају гласове по интерјекцијској методи и по методи природних гласова. Започиње се једноставним гласом, интересовање за одређен глас се побуђује причом у којој се чује глас за који се истовремено прича везује за кретње и мимику. Тиме се постиже успостављање асоцијација између гласа, слова и покрета и мимике. Способност слушне анализе треба да се стиче постепено и са више вежбања него са осталим ученицима. Прво се ради видна анализа, па комбиновано видна-слушна и на крају слушна анализа. Као лакши примери узимају се речи које почињу са два сугласника. На пример у речи слика, глас **С** може се чути издвојено. Теже је раставити сугласник од самогласника у слогу у којем се као први глас јавља сугласник, а као други самогласник. На пример; **ли**, на **л** и **и** или **ма** на **м** и **а**. Када се бирају речи за препознавање првог гласа, касније последњег гласа и у средини, бирају се речи које не доводе до потешкоћа и двоумљења. У неким речима се боље чује други глас (у речи дрво се боље чује **Р** него **Д**). У неким речима може да надвлада који од каснијих, изразитијих и сличних гласова. У речи **МЛИН** може да надвлада **Н** над **М**. Време изговорене речи је кратко и ученик није сигуран да ли реч почиње са **М** или са **Н**. И понављање гласова у речи отежава анализу. Теже је анализирати реч **МАМА**, а лакше реч **МАЦА**. Нарочиту пажњу треба поклонити правилној артикулацији гласова **Ч, Ћ, Ђ, Џ, Х**. Током вежбовних активности неки ученици издвајају слике предмета чија имена почињу истим гласом.

Када ученик перципира реч **ГЛОБАЛНО**, да би се обавило синтетизовање, треба да вежба “уочавања” гласова. Ученик глас “пева” док не обликује следећи. После таквог читања треба још једном да прочита јер ће тада моћи да

схвати шта је прочитао. Шчитавање се увежбава на штиву које има неки смисао. Вежбе комбиновања речи без смисла је некорисно и нема смисла.

У почетној фази описмењавања полазимо од великих штампаних слова. Напредовање ученика иде брже, а биће бржа и логика читања. Овај процес може се олакшати на више начина, као:

- понавља се писање “цртањем” из “мале школе”;
- мање се пише, а више слаже помоћу словарице;
- мање се захтева поставља у вези са обликом слова;

- пише се у помоћним линијама, а касније, када се ученици оријентишу рема доњој основној линији, пишу без помоћних линија. Појединим ученицима треба извући дебље основне линије на које пишу све док се не оспособе да одржавају правац и смер писања;

- ученицима којима папир клизи потребан је хрпав подметач или се залепи папир лепљивом траком на клупу. Дужина и дебљина оловке се морају прилагодити руци детета. Погодан је фломастер који омогућава влажно клизање по папиру. Подесније су дебље оловке од тањих јер се користи више мишића у покретању оловке, што даје сигурност покретима (може се намотати на оловку лепљива трака дебљине 1 до 2 цм).

Малим штампаним словима посвећује се мање пажње јер их ученици савлађују без посебних напора. Ако поједини ученици имају проблема, потребно је задржавати се и дуже на писању малих штампаних слова.

Редослед упознавања малих писаних слова почиње оним која заузимају само средњи простор, а потом следе слова са горњим и доњим дужинама.

Ученици са сметњама у учењу морају одмах почети са записивањем иако се то не уклапа у ГЛОБАЛНУ методу где је у почетку само читање. Ученик ће осетити реч као логичку целину ако записује речи које разуме или о којима је разговарано. Речи се могу одмах записати, а могу пре тога да се саставе од картончића који имају илустрована слова, па тек онда да записују. Ученике треба уводити у правописна правила. Ако ученик напише реч која је са становишта правописа тежа, на пример МЕДВЕТ уместо МЕДВЕД, грешку треба исправити, али запис не треба сматрати погрешним пошто ће у наредном времену бити доста правописних вежби.

У почетном читању и писању треба да буде доста елемената игре, проба, вежбања до аутоматизације правилног записивања. У записивању првих реченица потребна је помоћ скоро свим ученицима са посебним тешкоћама у учењу. Учитељ помаже да се изговорени облик реченице претвори у писани појединачним,

благим интервенцијама без прекоревања. Он помаже да ученици утврде коју реч морају написати пре, коју касније, колико је речи у реченици и сл. Записивање реченица је тешко јер је истовремено потребно посветити пажњу техници писања, а истовремено треба памтити реченицу као целину и мислити на записивање речи која је на реду.

Ученици са специфичним тешкоћама морају имати довољно времена за увежбавање технике читања. Важно је да се напредује “корак по корак”, па макар то било и спорије. Није потребно улагати превише труда и неуспешног ангажовања у почетку школске године. Своје ангажовање применом индивидуализованих поступака и посебних вежбовних активности учитељ ће да распореди током целе године. То ће допринети да се ученици неће превише оптерећивати током године.

Ученици са посебним сметњама у учењу треба да вежбају гласно и полугласно читање, индивидуално или у хору повремено. Брз прелазак на тихо читање није препоручљив јер се могу прикривати и сувише тешке грешке и слабости у техници читања. Гласно читање ученика са посебним сметњама треба да се изводи током индивидуалног рада. Ако ученик чита гласно у групи, могу се проузроковати нежељени ефекти. У малој групи лоших читача или индивидуалном читању последице ће бити блаже.

Читање у хору у одељењу или малој групи треба да се одвија повремено. Штиво које се чита у хору најпре прочита учитељ како би ученици стекли утисак о целовитости штива. О садржини штива се води разговор да би га ученици боље схватили и доживели. За време читања у хору чита и учитељ да би држао темпо и да би акцендовао. Овај облик читање не треба да траје дуже од 5 минута, а није препоручљиво исто штиво читати више од два пута. Изговор гласова мора бити јасан и развоетан. Овај облик читања утиче на усавршавање технике читање и на емоције.

У савлађивању технике читања користи се тихо и полутихо читање. Ученици прочитају штиво тихо, а онда гласно. Овај облик читања даје се само повремено да се не би створила навика за оваквим читањем. Треба давати и вежбе гласног читања без претходног тихог читања. Обично ученици гласно читају тако што први глас изговарају “певајући” све док не препознају остала слова и изговоре их такође “певајући”.

Приликом читања користе се поступци који доприносе логичком читању. То је, пре свега, разговор о штиву пре и после читања, илустровање, читање питања и упутстава и др. У почетку се бирају речи које су ученици већ чули, а касније се уводе и нове речи (“Следећа реченица ће нам рећи шта су деца

запазила...”). Приликом читања може се користити показивач или подметач испод реда да га “не изгубе” док читају. Добар начин за вежбање је и читање кратких обавештења или натписа, као на пример; “Библиотека је отворена преподне, пекара је затворена поподне” и сл.

Ученицима треба омогућити да свој исказ о прочитаном штиву изразе слободније и другачије од прочитаног, а потом и помоћу ликовног изражавања, ритмике, музике, пантомиме и др. Добро расположење у групи делује подстицајно и терапеутски. Зато ученицима треба дозволити да препричавање допуњавају и својим маштовитим садржинама, што ће допринети развоју говора и усменог изражавања.

Преписи и диктати треба да буду више вежбање, а никако начин оцењивања и проверавања ученика. Они још са сигурношћу не разликују слушно сличне гласове, па је потреба да се још задржавамо на слушној и видној анализи гласова, као што су: Б-П, Т-Д, К-Г, Ч-Ћ, Ћ-Ц, Б-Г и др. За ове ученике су погодни диктати са предупредивањем грешака. Након првог читања реченице учитељ са групом сриче теже речи или их опомене на неко граматичко правило или на правило писања неке речи у реченици и тек онда реченицу диктира. Ученици треба да имају слободу да питају учитеља за писање неке речи када се двоуме. Појединим ученицима могу се тихо дати индивидуална упутства како да напишу или анализирају реч. Прелаза на писане саставе захтева дужи временски период вежбања и пре него што се оспособе за слободно писано изражавање (Жеровник, Голи, 1979; Матановић-Мамужић, 1982). Битно је да ученици сами исправљају грешке јер се тако формира свестан однос према свом раду и жеља за прецизношћу, тачним записивањем и за самостално исправљање грешака. Након завршеног писања учитељ треба да још једном прочита штиво. Када исправља грешке, учитељ црта погрешно написано, а изнад напише како треба, без нарочитог објашњавања. Прецртано указује да није тачно написано, а изнад написано показује како је требало да се напише.

Када се јаве тешкоће у читању типа **субвокализације и регресије**, потребне су интервенције учитеља. При **субвокализацији** (пре него што почне читати ученик миче уснама или шапуће) потребно је навикавати ученике да читају у себи, а да при томе држе затворена уста. Неки методичари препоручују да ученик стави прст на уста: Треба објаснити да се може читати само очима, а не и устима. Може се предложити да ученик изговара неку другу реч док чита очима. Тако се вежба у подели пажње и отклањању субвокализације. Штиво за вежбање треба да је састављено од познатих једносложних или двосложних

речи Ако су речи вишесложне, треба да буду раздвојене на слоге (ма-ма и-де ку-ћи, се-ка се-ди и сл.).

Када се појави регресија (враћање погледа на већ прочитано), потребно је користити показивач или читање без застајкивања. Могу се применити вежбе читања слово по слово или читање на слоге или пак сваке речи појединачно. У тежим случајевима тражи се помоћ логопеда.

Сметње типа дислексије најчешће се јављају у препознавању слова сличних по изгледу и звучности. Сличне сметње се могу јавити приликом учења другог писма. Грешке у препознавању слова представљају проблем и приликом писања јер се слична слова замењују, изостављају или се додају нека која не припадају одређеној речи. Тада кажемо да је реч о проблему правописа (дисортографији) упоредо са дислексијом.

Било о којем типу грешака да је реч, помоћ учитеља се састоји у раду у мањим групама ученика са сличним тешкоћама. Садржине индивидуалног рада се састоје у примени нарочитих вежби које најбоље одговарају ученику. Више аутора (Матановић-Мамужић, Ераковић, Denzinger-denzinger-Shenk...) предлаже да се израде листе речи са критичним словима, тј. за она слова која представљају проблем. На пример: критично слово на почетку речи, критично слово у средини речи и критично слово на крају речи. Ова слова се истакну црвеном, плавом или зеленом бојом. Листе речи могу да се испишу на тврдом картону величине 25 x 9 cm. Потом следи читање: тихо, гласно, па вежбе артикулације (учитељ изговара реч, а ученик понавља), преписивање речи са листе штампаним словима оловком у боји, преписивање речи писаним словима, а потом подебљавања оловком у боји, запамћивање речи са листе, а потом понављање у одређеном временском интер-валу (после 5 до 10 минута), записивање речи одређеним редоследом после одређеног времена и сл. Учитељ резултате контролише и изостављене речи диктира да би се листа потпунила. У листама речи могу се изостављати слова која могу представљати сметње због могуће замене, што је чест случај код лоших читача. Осим листа са критичним словима и изостављањем речи у којима се појављују слична слова, помоћ овим ученицима може се указивати и вежбама концентрације, памћења, оријентације у простору, побољшавањем глобалне моторике и моторике шаке, вежбама визуо-моторне контроле и вођењем смера удесно, о чему је о неким вежбама већ било говора.

Када је реч о проблемима **обликовања рукописа (дисграфија)**, потребно је да се знају и узроци, па је учитељу потребна помоћ искусног неуропсихијатра. Може бити да је реч о повредама или обољењима ЦНС или је пак проблем у осећајном животу и сукобима са околином. Узроци могу бити: дислатерализација,

тонус мишића, синкинезија, паратонија и др. Међутим, учитељ има задатак и обавезу да ради на отклањању проблема дисграфије. Први поступак је да утврди ниво, тежину дисграфичности проценом дисграфичности рукописа (може бити ружан рукопис, благо дисграфичан, умерено дисграфичан, тешко дисграфичан), а потом да одреди врсте вежби које ће се примењивати. Из реда вежби опште **редукације психомоторике** могу се користити: осамостаљивање покрета, ујед-начавање тонуса и вежбе оријентације у простору. Од посебних вежби користе се увежбавање предскриптуалних форми и диференцирање просторних односа у графомоторном пољу. Потребно је успоставити пријатне емоционалне контакте и сарадњу са родитељима (да не окривљују дете зато што лоше пише). Треба им објаснити да се тај проблем решава применом стручних поступака, а не присилом. У тежим случајевима примењују се психотерапеутске методе релаксацијом и неуропсихијатријски третман. Учитељи обично примењују вежбе из програма “припрема за почетно писање” и из “мале школе”. Ради се прво конкретним материјалима: жица, канап, пластелин, песак и вежбе за координацију око-рука и држање смера удесно по правој линији. Потом се прелази на вежбе графо-моторног низа (цртају се линије у различитим положајима), а потом се иде на писање елемената слова уз претходно перципирање слова и његових делова. У писању не треба журити нити пак захтевати обавезну тачност. Има времена. Треба сачекати сазревање структура психомоторног спрега које се подстичу одређеним вежбама.

2. ПОМОЋ УЧЕНИЦИМА У САВЛАЂИВАЊУ МАТЕМАТИЧКИХ ОПЕРАЦИЈА (ДИСКАЛКУЛИЈЕ И ТЕШКОЋЕ У РАЧУНАЊУ)

Ако се јавља проблем из реда дискалкулија, потребно је за кратко време напустити програм наставе математике. Морамо се вратити у ниже периоде детињства, у свет игре и покрета који ће да подстакну опажање, да омогуће препознавање и интеграцију опаженог као и радовање због постигнутог успеха. Тако се подстиче развој функција мозга на чије основе треба да се укључи “права” математика. Да би ученици схватили математичке законитости, учитељ треба да обнови све оне елементарне логичке структуре које се уче у “малој школи” (или би требало да се уче) и које воде ка откривању појма броја, симболизације и оперативности мишљења. У ове програме обавезно је укључивање у програм редукативних психомоторних вежби. Прву групу вежби чини релаксација, чији је задатак терапеутско деловање. Другу групу чине вежбе координације покрета,

латерализације и оријентације у простору. Овде спадају и вежбе за графичко приказивање предмета као и односа који се успостављају између њих у манипулативном пољу. Тиме се истовремено увећава графичка симболизација свега што се догађа, обнавља и учвршћује у области перцепције простора. Трећу групу поступака чини усавршавање симболизације појмова и појава у оквиру говора. Све вежбе се изводе постепено, од слушања речи до разговора сасвим јасним говором. Организују се игре именовања предмета, који се приказују на екрану, затим слова и бројеви. Разговара се шта је близу, шта је даље, ко је коме или чему ближи, колико чега ту има. Затим се организују игре у којима се предмети означавају бројевима, цртају се схеме или се замишљају на представном нивоу (Бојанин, Светомир, 1985). Игровне активности треба да се крећу од елементарних логичких структура као што су класификације одређених вредности и појава постављањем у редослед класа и појава, утврђивање перманентности постојања предмета и појава, обавља се инклузија класа које се укључују једна у другу и стављају се у коресподентан однос. На пример, број 5 чини класу непарних бројева, по редоследу је иза броја 4. У њему је перманентна вредност свих бројева до 5. Садржи укључену класу која има вредност 4 или је четврта по редоследу, и класу 3 и класу означену са 2. Истовремено представља коресподентан однос свим вредностима броја 5 које се одређују истом скалом вредности.

Значи, при савлађивању математичких операција, потребно је поновити све претходне фазе развоја и полазити од оног нивоа који је дете усвојило у развоју. Ми не постајемо способни да интелектуално мислимо зато што чекамо да прође време (Доналдсон, М., 1975). На сазревање утиче и друштвена средина до оног нивоа докле дете може да асимилиује оно што средина пружа. Ако се постављају превелики захтеви, онда се развој мисаоних способности креће у оним оквирима које одређују закономерности сазревања. Учитељ неће научити ученика давањем задатака који припадају нивоу формалних мисаоних операција ако се он налази на нивоу конкретних мисаоних операција. Због тога је потребно обновити активности из сензомоторног периода иако је календарско доба ученика то превазишло.

Вежбе памћења и маште, као игровна активност подстиче мисаоне активности. Детету се покаже неколико предмета, посматра их око 3 секунде. Потом се предмети склоне, а дете треба да се сети предмета које је видело. Или, на пример: стави се на сто више предмета. Дете их посматра, а потом затвори очи. Склони се један предмет, а потом дете треба да каже који предмет недостаје. Број предмета се може повећавати са напредовањем у вежбању. Уместо показивања и погађања који предмет недостаје могу служити и цртежи. На табли

нацртамо предмет. Деца посматрају, а затим све обришемо. Од деце се захтева да кажу шта је све било нацртано. За визуелно меморисање и сналажење у простору користи се **тахитоскоп**, тј. две водоравне линије прецртане са две усправне. Добија се укупно 9 квадратића. Учитељ нацрта неки знак у квадратић на табли, брзо га обрише, а деца треба да тај знак нацртају у своје свеске на одговарајуће место. Задатак се може дати речима: Нацртај круг у горњем левом квадрату. Нацртај јабуку у средини. Нацртај лопту, лево доле и сл. Корисне су и вежбе замишљања, а онда ученици саопште шта су замислили. Потом то нацртају прстом у ваздуху, па на табли или папиру. Учитељ може нешто да замисли и да да основне податке, на основу чега деца погађају шта је учитељ замислио. Могу се организовати игре “загонетања и одгонетања”. Касни је и сами ученици могу да постављају загонетке-одгонетке као колективну игру.

Домаћи задаци за ученике са посебним тешкоћама и учењу морају да буду такви да их ученици могу самостално решити без помоћи родитеља. Родитељи не треба да израђују домаће задатке, али треба да подсећају дете на ту обавезу. То ради и учитељ пред одлазак ученика из учионице. Прецизираће шта је домаћи задатак, из којег предмета, а може да се напише и подсетница која се прочита код куће. То је обавештење и за родитеље. Уколико су родитељи агресивни, психопатске личности, алкохоличари и слично, боље је “заобићи” уплитање родитеља. Више аутора предлаже да се за суботу и недељу не дају домаћи задаци (Аница Јурић-Шимунчић). Потребно је да се дете одмара уз игру као што се и одрасли одмарају за дане викенда. У продуженом боравку деца морају имати услове за одмарање и играње. За њих је особито важно да се током дана одмарају лежећи (ако желе, и да спавају јер је то саставни део терапије за ове ученике). Активности током целог дана негативно делују на отклањање тешкоћа у учењу, а то значи да је потребно предвидети и време за активно одмарање.

3. СПЕЦИФИЧНИ ПОРЕМЕЋАЈИ ПОНАШАЊА

(ДЕЗОРГАНИЗАЦИЈА, ДИСТРАКТИБИЛНОСТ, ПЕРСЕРВЕРАЦИЈА, ДИСОЦИЈАЦИЈА, ИМПУЛЗИВНОСТ, ХИПЕРАКТИВНОСТ, КАТАСТРОФИЧНЕ РЕАКЦИЈЕ, РИГИДНО ПОНАШАЊЕ)

У овом делу описаћемо поремећаје понашања уз методичка упутства из реда неуропсихологије развојног доба. Поремећаје понашања из реда социјалне психијатрије развојног доба остављамо за неку другу прилику.

3.1. Дезорганизација: Изгледа да ученик није способан да изради задатак или да пази на материјал којим ради. Одговори су без смисла и насумце. Ово понашање карактерише неуредност, неспособност да се среди радни материјал на свом столу или у игри, недостатак способности у планирању, самосталном раду или у решавању задатака које је добио од учитеља. Могло би се закључити да је реч о неспретном детету диспракличног типа са елементима дисгнозија.

Програм помоћи: Учитељ треба да даје јасно одређене задатке и додатна упутства. Одбацити стимулусе који дезорганизују и умањују пажњу. Задаци мо-рају бити кратки и потпуно јасни од почетка до краја. Сваки исправан одговор па и сам покушај да се нешто уради треба наградити, похвалити. Упозорења свести на ниво нежности благим тоном.

3.2. Дистрактибилност: Овај облик понашања карактерише неспособност усмеравања пажње јер сваки и најмањи стимулус, (шушкање папира, померање ученика, чак и учитељев сат или оловка) одвлачи дечју пажњу.

Програм помоћи: Потребно је употребљавати јарко обојен инструктивни материјал који има јасну сврху. На пример: ученик треба да направи квадрат од црвеног папира, а потом са склони црвени папир. Даје се зелени папир да направи круг, а потом се даје жути са сличним задатком. Учитељи сами измишљају задатке. Овде је важно да се смењују материјали чим се задатак заврши да би са смањило разливање пажње.

3.3. Персерверација: Ученик не може променити пажњу или је одвратити од нечега што више није адекватно. То изгледа као супротност дистрактибилности. Међутим, ученик није заправо сконцентрисан ни на било који материјал или ситуацију. Одговоре даје аутоматски без обзира што тај одговор не одговара новој ситуацији. Ученик “тера” по своме.

Програм помоћи: Потребно је омеђити, оградити простор сваког појма (речи, слике, фигуре...) неким материјалом, као што су траке, картончићи, црте и сл. Употреба различитих боја може подстицати дете да даје различите и адекватне одговоре. Корисно је мењати материјал који се употребљава јер то може такође да одврати дете од персерверације. Понекад је корисно да дете промени и своју позицију у учионици или у соби где ради (преместити сто и столицу ближе или даље од прозора) или да промени положај тела (ако седи, нека стоји или нека лежи на поду ако му то одговара).

3.4. Дисоцијација и конфузија у перцепцији: Безброј је примера конфузије ученика. На пример: није у стању да одвоји слику од позадине, а то даље значи да визуелно не разуме слику. Није у стању да разлучи буку од звукова које треба да чује или који су му намењени а које би желело да чује (учитељ прича, а на улици је бука, па се све то слива у нешто што ученик не разуме а има жељу да разуме учитеља шта говори).

Програм помоћи: Корисно је подвлачење или означавање објекта који се жели показати на слици. Могу се покрити делови слике картончићима и визуелно одвајати слику од позадине. Може се слика раставити на више делова, а потом делове састављати. Прво се слика раставља и саставља у физичким деловима (сече се маказама), а потом се раставља и саставља у мислима (Како смо то радили? Шта смо добили? А шта смо добили када смо делове саставили?...). За тешкоће у аудитивној перцепцији и конфузији корисно је да се детету лично обраћамо са близине, на уво (у тежим случајевима, на часу корективног рада, може се користити труба савијена од папира. Дете стави трубу на ухо и слушаш шта му ми говоримо. Учитељи измишљају сопствене ситуације за које сматрају да су од користи.

3.5. Импулсивност и дезинхибиција: Ученик испољава неочекиване покрете који нису адекватни одређеној ситуацији или подстицају, као да је дете вођено сопственом потребом за моторном активношћу а не према задатку или према стварној потреби. Ова врста понашања иако је слична са хиперкинетичким синдромом (хиперактивност) има другачији ток и развој.

Програм помоћи: Ученика треба ставити у ситуацију да изводи сврсисходне моторне реакције. На пример: да ниже перле, укуцава чавле у даску, манипулише слагалицама и другим материјалима. Усмерене активности доприносе да се дете уздржи од неодговарајућег моторног понашања. Потребна су прецизна упутства, па понекад и како да употреби своје руке када не зна како се то ради. Непотребне материјале треба уклонити из непосредне близине, па чак и из видног поља (затворити ормане са материјалом који није за употребу у тој прилици).

3.6. Хиперактивност: Ученик изгледа као суманут, као у беснилу. Ухвати један предмет, па други, па их баца око себе, па узима следећи и поступа на сличан начин. Није у стању да се уздржи од врпољења, устајања, ходања по учионици, истрчавања у ходник да види шта има и сл. Пажња се не може усмерити више од 2 до 3 минута. Задатак је “завршен” и пре него што је почео да га решава. Понекад, непрекидно говори или запиткује, али не чека одговор

већ наставља своју неусмерену активност. На строге опомене да се смири обично покуша да се смири па седне на своје место, али после неколико минута поново се активира као да не зна шта да ради ако се не помера (преврће по торби, нешто тражи, запиткује другаре, а онда нагло истрчи у ходник и сл.). Ова развојна сметња понекад се поистовећује са минималним церебралним дисфункцијама (МЦД), али постоје разлике. За учитеље је важно да и у случају развојног синдрома и у случају повреда централног нервног система треба примењивати посебну педагошку стратегију.

Програм помоћи: У свим случајевима хиперактивности ученика треба разрадити програм помоћи. Већини ученика се може помоћи. Иста врста помоћи може да не даје одговарајуће ефекте код неког другог ученика. Медикаментозна терапија у последње време се избегава, мада о томе одлучују медицински стручња-ци. Учитељима се препоручује да примењују педагошке мере, као што су: познава-ње детета, латерализованост, препознавање других особа кроз реедукативни програм, вежбе контроле импулсивности, вежбе координације покрета и сличне вежбе реедукације које одговарају сваком детету појединачно. Може да буде од користи да се ученику да посебан простор у учионици не као казна већ као “награда” (ти ћеш сада да седиш у овој клупи где нико не може да те омета. Ово нека буде твоја канцеларија где ти можеш улазити и излазити када то пожелиш. Можеш и да се прошеташ по учионици или да изађеш у двориште. Потпуно си слободан...). Но, у “својој канцеларији” ученик мора да добија прецизне задатке који се могу завршити за кратко време (од 2 до 3 минута), а потом добија нов задатак. Сменљивост задатака може да допринесе “контроли” ученикове покрет-љивости. Свакако да задаци морају одговарати могућностима ученика, а то значи да су за њега решиви. Добри су задаци који укључују манипулативне радње, као сортирање, вучење црта, слагање коцкица, укуцавање чавлића у даску и сл.

3.7. Катастрофичне реакције: Ученик даје “поплаву” одговора или изгуби моћ контроле у степену који не одговара датој ситуацији. Његова конфузија о збивањима око њега може бити застрашујућа и претећа опасност. На пример, испуштена оловка на под може бити застрашујућа, па се дете укочи и почне да вршти и плаче.

Програм помоћи: Учитељево смирено држање, храбрење и похваљивање могу да делују терапеутски. Корисне су сензорне вежбе за сва чула као и реедукативне вежбе психомоторике (контрола импулсивности, латерализација, перцепција простора и времена, вежбе имитације покрета, уклапање моторних

активности у ритам, разликовање трајања и врсте звука, одржавање равнотеже, координације и спретности, структурирање простора, прецизност у извођењу покрета, вежбе моторике лица и др.). Подршка учитеља и међусобна угодна комуникација и блискост могу дати добре резултате.

3.8. Ригидно понашање: Ученик није способан да уопштава или да са више становишта запажа предмете, речи или идеје. На пример: ако му се каже да направи рупу у папиру оловком, у том покушају може да се повреди и пробие кожу на другој руци. Ово се може сматрати као нормално за сасвим мало дете, али није нормално за ученика. Или, тешко ученик може да схвати да је ружичаста боја варијанта црвене боје јер је за њих ружичасто потпуно различита боја. Ригидност се манифестује на широком подручју деловања. То је неспособност схватања срединских услова и прилагођавања новим условима.

Програм помоћи: После дуже опсервације ученика, учитељ може да уради програм педагошког деловања. Препоручују се игровне активности: груписање, класификације, серијације и друге вежбе из програма основних логичких структура. То свакако укључује бројне сензорне вежбе, као што су вежбе визуелне компарације, координације око-рука, вежбе аудитивне перцепције, разликовање значења, перципирање шаблона, слова и бројки и друге сензорне вежбе које учитељи измишљају. За ову децу су добре и вежбе играња “сличности и различитости” (наведи шта је слично, а шта је различито) уз природан говор и нормалне животне ситуације. Коначан циљ је да ученик схвати да свака појава није нешто посебно и различито и као сасвим одвојено. Тако вежбамо ученикове способности за уопштавање и да са различитих аспеката посматра предмете, речи или идеје (Witsen Van Betty, 1973).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бојанин, С. (1979): *Неуропсихологија развојној доба и ошћити реедукациивни метод*, Београд: Привредна штампа.
2. Witsen Van Betty (1973): *Приручник за увежбавање перцепција*, Београд: СДД Југославије.
3. Wohlandova-Bednarova (1976): *Aplikacija psychomot orickey terapie u deti s LMD*, Bratislava.
4. Dietrich Egert (1975): *Psychomotoriches Training*, Basel.
5. Доналдсон, С. (1978): *Ум гейтеиа*, Београд: Завод за уџбенике.

6. Ераковић, Т. (1999): *Основи специјалне педагоџије са методиком*, Сомбор: Учитељски факултет.
 7. Жеровник и сар. (1979): *Приручник са вежбама за рад са ученицима који имају специфичне сметње у учењу*, Љубљана: Педагошки институт.
 8. Јурић, Шимунчић (1982): *Тешкоће у учењу и владању*, Загреб: Школска књига.
 9. Кобола, А. (1980): *Унапређење читања у основној школи*, Загреб: Школска књига.
 10. Матановић-Мамужић (1982): *Тешкоће у читању и писању*, Загреб: Школска књига.
 11. Pardel, Tomaš (1966): *Pisana reč, jej vyvin a poruchy u deti*, Bratislava: SPN.
 12. Cinkovska, Sylvia (1973): *Hyperaktivita a psychomoriska instabilita u deti*, Bratislava: SPN.
-

Summary: This paper offers methodology instructions to encourage pupils with difficulties in learning. The most frequent developmental problems have been included: difficulties in reading, writing, figuring, and behavior. Some methodology instructions have been given, too. All exercises had already been checked and justified in the counseling practice of the author, as well as in the practice of other educators. That is why we recommend the described strategy of pedagogical work to teachers.

Key Words: dislexia, disgraphia, disortography, discalculity, disorganization, hyperactivity, help programme, reeducation, sensorimotor encouragement, psychomotorics, elementary logic structures, exercises in lateralization, exercises in impulsiveness control, exercises in equalization of tonicity, graphomotoric exercises, exercises in correct reading.

Резюме: В работе представлены методические инструкции для побуждения учеников у которых являются затруднения в учёбе. Охвачены самые частые развивающиеся проблемы: затруднения в чтении, писании, расчёте и поведении даны методические инструкции. Все упражнения уже проверены в совещательной практике автора как и в практике других практиков. Из-за того приведённую стратегию педагогической работы рекомендуем и учителям.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, дисортография, дискалькулия, дезорганизация, гиперактивность, программа помощи, ре-эдукация, сенсорно-моторное побуждение, психомотика, элементарные логические структуры, упражнения латерализации, упражнения контроли импульсивности, упражнения выравнивания тонуса, графомоторные упражнения и упражнения для правильного чтения.

DR. CZÉKUS GÉZA

Zombori Tanítóképző Kar,

LAKI LILLA

Közgazdasági Egyetem, Szabadka

PREGLEDNI ČLANAK

UDK: 613.22 : 316.334.55/.56

BIBLID: 0353-7129,6(2000)1-2,p.111-121

Primljeno: 05. 09. 2000.

A SZABADKAI EGÉSZSÉGÜGYI KÖZÉPISKOLA TANULÓINAK JÓLTÁPLÁLTSÁGA A SZOCIÁLIS HÁTTER FÜGGVÉNYÉBEN

Összefoglaló: A táplálkozás az egyik legfontosabb életfeltételünk: tőle függ egészségi állapotunk, de gyakran még életmódunk és testtömegünk is. A tudomány felismerte a táplálkozás jelentőségét, ezért mind erőteljesebben kutatja azt (dietaetika). A testmagassághoz hasonlóan, testünk tömege is öröklött tényezőkre vezethető vissza, de gyakran a környezeti hatások jelentősebb szerepet játszanak annak alakulásában, mint a genetikai feltételek. Egyre gyakoribb jelenség a kövérség, obesitas. Munkánk célja az volt, hogy a Szabadkai Egészségügyi Középiszkolában (a leendő egészségügyi dolgozók körében) mérjük fel az elhízottság arányát. Emellett fiatalok, heterogén környezetből származnak, különböző szociális háttérrel rendelkeznek. Azt szeretnénk volna feltárni, hogy mintánkban létezik-e összefüggés az obesitas és a nem, az életkor, születési és lakhely, a család nagysága és a szülők iskolai végzettsége között. Végkövetkeztetésként elmondhatjuk, hogy a lányok és a fiatalabbak között ritkább a kövér egyén. A falusi tanulók helyesebben tápláltak, mint a városiak.

Rezime: Ishrana je jedan od najvažnijih faktora u životu čoveka: od nje zavisi njegovo zdravlje, kondicija, životna forma, itd. Od pravilne ishrane zavisi i odgovarajuća telesna masa, koja je neophodna za optimalan rad organizma. Iz tih razloga, danas se sve šire proučava ova problematika. Slično visini tela, i telesna masa je genetički uslovljena, ali su spoljašnji uticaji često važniji. U vezi sa telesnom masom govori se o gojaznosti, obesitasu, koja je jedan od faktora pri pojavi druge bolesti (visok krvni pritisak, dijabetes, cirkulatorni poremećaji, itd.), koje često mogu dovesti i do smrti. Naš cilj je bio da ustanovimo učestalost i stepen obesitasa u Srednjoj medicinskoj školi u Subotici. Razlozi su višestruki: učenici pripadaju mladom naraštaju, žive u veoma heterogenoj sredini, a nije zanemarujući razlog ni to, da će oni postati nosioci zdravstvenog vaspitanja. Tražili smo odgovor i na pitanja, da li postoji veza između obesitasa i mesta rođenja, mesta stanovanja (seoska i gradska omladina), sa brojem članova porodice i sa školskom spremom roditelja. Kao opšti zaključak našeg ispitivanja može se reći, da na osnovu BMI među devojkama i mladima je ređa pojava obesitas. Učenici sa sela su pravilnije uhranjeni nego vršnjaci iz grada.

Cljučne reči: Body mass index (indeks punoće), telesna punoća.

UHRANJENOST UČENIKA SREDNJE MEDICINSKE ŠKOLE U SUBOTICI U ZAVISNOSTI OD SOCIJALNIH FAKTORA

Pravilna ishrana je preduslov zdravlja, od nje u velikoj meri zavisi radna sposobnost, pa i način života čoveka. Ona je uslov optimalne (idealne) telesne mase, koja je izuzetno važna za pravilno funkcionisanje ljudskog organizma. Zato nije slučajno da nauka danas veoma ozbiljno izučava pitanja zdrave i pravilne ishrane, kao i pitanja optimalne telesne mase.

Izračunavanje, odnosno utvrđivanje optimalne telesne mase vrši se različitim matematičkim metodama. Među novijim metodama najpopularniji je tzv. BODY MASS INDEX (BMI), tj. indeks punoće. Po ovom kriterijumu čovek može biti pravilno uhranjen, malo gojazan, gojazan ili jako gojazan.

U našoj sredini usled nepravilne ishrane i načina života, ljudi su gojazni, ova pojava pokazuje čak i tendenciju rasta. Sve su to razlozi da ispitamo indeks punoće među mladima u konkretnoj sredini. Za istraživanje smo odabrali Srednju medicinsku školu u Subotici, sa ciljem da sagledamo da li je gojaznost među mladima prisutna, i u kojoj meri kao i uzročnike ove pojave. Po preporukama IBP smo uzeli potrebne somatometrijske podatke i izvršili smo anketiranje svakog učenika ove škole. Svesni smo toga, da proučeni uzorak predstavlja samo fragment Subotičke omladine, kao i toga, da polna struktura nije optimalna, ali smo proučavali status quo škole. Od socioloških faktora koji mogu da utiču na telesnu masu, opredelili smo se za sledeće: mesto rođenja, mesto stanovanja, školska sprema roditelja i broj dece u porodici.

Izmerili smo telesnu visinu i telesnu masu 441 učeniku i izvršili smo anketiranje. Nakon izračunavanja *Body Mass Index*-a dobijene podatke smo obradili.

Dobijeni rezultati su i zbog toga značajni, što su ispitanici budući medicinski radnici, koji mnogo više uče i znaju o pravilnoj ishrani i pravilnoj građi tela.

Na osnovu merenja izračunali smo BMI za svakog učenika i na bazi tih pokazatelja i podataka dobijenih putem anketnih listića, došli smo do sledećih zaključaka:

- devojke su pravilnije uhranjene od dečaka (tabela 1.);
- kod starijeg uzrasta je izraženija nepravilna ishranjenost (tabela 2.);
- učenici koji su rođeni na selu i koji žive na selu pravilnije su uhranjeni od učenika koji su rođeni i stanuju u gradu (tabela 3. i 4.);
- najveći broj pravilno uhranjenih živi u porodici sa dvoje dece (tabela 5.);
- školska sprema roditelja nije u neposrednoj vezi sa određenim kategorijama uhranjenosti dece (tabela 6. i 7.).

BEVEZETŐ

A táplálkozás az élet fenntartásának és a jó egészség legfontosabb feltétele. Tőle függ az egyén munkaképessége, életvitele, életformája. A helyes táplálkozás biztosítja a megfelelő testtömeget is. Az optimális testtömeg az emberi szervezet egészséges működését biztosítja. Épp ezért, napjainkban, sok tudomány foglalkozik ezzel a kérdéssel. A testtömeget (testsúlyt) a termethez hasonlóan genetikai és környezeti tényezők határozzák meg. Legtöbbször a környezeti tényezők hatása nagyobb (Savičević, 1989).

A testsúllyal kapcsolatban kell említést tenni az elhízás (obesitas) kérdéséről. Ennek nagyon szoros a kapcsolata a betegségekkel (magas vérnyomás, cukorbetegség, vérkeringési zavarok és betegségek) és a halálózással. Az obesitas elsősorban a táplálkozási szokásokkal függ össze. A keringési betegségek okozta halálózás a legmagasabb. Szokásaink olyanok, hogy a zsírok arányában az egész napi energia-bevitelben az európai élmezőnybe tartozunk, ezen belül pedig az állati zsírok bevétele arányában is előkelő helyen vagyunk. Amíg az európai országok többségében az utóbbi évtizedekben az állati zsírok bevitelében - és ezzel egyúttal az összes halálózásban is - csökkenés mutatkozott, addig hazánkban az állati zsírok bevitelének aránya még mindig igen magas, az összes halálózás értéke pedig nőtt. Az obesitas meghatározására különféle módszerek használatosak. Újabban a Keys és munkatársai által 1972-ben bevezetett Body Mass Indexszel (BMI) történik a kóros kövérség meghatározása:

$$\text{BMI} = \text{testtömeg (kg)} / \text{testmagasság}^2 \text{ (m)}$$

Az index alapján az obesitas (elhízás, kövérség) osztályozására javasolt besorolás a következő:

0 (nem kövér)	=	20 - 24.9
I (kissé kövér)	=	25 - 29.9
II (súlyosan kövér)	=	30 - 40.0
III (vészesen kövér)	=	40.0 - X

Számos vizsgálat igazolta, hogy a BMI jó mutatója a test zsírtartalmának, illetve az obesitasnak. Itt szeretnénk kihangsúlyozni, hogy ez a skála a kövérség megállapítására szolgál (Gyenis, 1994). A szerző az index 20 alatti értékét, nem nevezte meg, habár ez az alultápláltságot jelzi. Azt is kimutatták, hogy a BMI értékének a növekedésével együtt az elhalálózás is nő. Az intellektuális képességek és az iskolázottság szintjének csökkenésével az obesitas (a BMI) értéke növekszik. A BMI fordított kapcsolatát mutatták ki a jövedelemmel és az iskolázottsággal összehasonlítva.

Célunk az volt, hogy megállapítsuk az obesitas fokát és gyakoriságát a szabadkai Egészségügyi Középiskolában. Több oknál fogva választottuk ennek az iskolának a tanulóit: fiatalok, különböző környezetből kerültek egy közösségbe, de nem elhanyagolható az a tény sem, hogy ők az egészségnevelés területén (táplálkozási szabályok) jártasabbak, mint a más iskolába járó kortársaik. Azt is tanulmányoztuk, hogy az elhízást össze lehet-e hozni a születési hellyel, lakhellyel, a családtagok számával és a szülők iskolai végzettségével.

Társadalmi háttér

A testtömeget a szociális környezet, az életmód is befolyásolja. Az ember élet- és munkakörülményei nagymértékben függenek a társadalmi viszonyoktól, a gazdaság, a kultúra és a szociális környezet fejlettségétől. Életmódbeli különbségek mutatkoznak a lakóhely, a különböző típusú települések lakóinak helyzetében és szokásaiban is. Elsősorban a falusi és a városi emberekre gondolunk.

Az életmód testtömegre gyakorolt hatása két vonatkozásban jut kifejezésre. Az egyik az étkezési szokásokban és az ételek összetételében és minőségében jut kifejezésre, a másik pedig az emberi munkavégzés formájában és tulajdonságaiban mutatkozik meg. Ezeknek a tényezőknek a hatása jelentős különbséget idéz elő a falusi illetve a városi lakosság életmódjában (Kozarov, 1983).

Faluhelyen az emberek több kenyeret, a zöldségfélékből több babot, burgonyát, káposztát fogyasztanak. Általában kevesebb gyümölcsöt (déli gyümölcsöt még kevesebbet) iktatnak be étrendjükbe. A húsok közül legtöbb disznóhúst esznek. Jellemző az állati zsírok nagymértékű fogyasztása. A helytelen táplálkozás következménye gyakran különböző egészségügyi bántalom, gyakran testtömegfelesleg (elhízás). Ezeket ellensúlyozza a nehéz testi munkával járó energiaigény.

Városi környezetben más a helyzet. A városi ember kenyérfogyasztása kisebb, a baromfi és egyéb hús nagymértékben helyettesíti a disznóhúst. Több zöldségfélét, (déli)gyümölcsöt fogyaszt. Az étolaj-fogyasztás is jelentősebb.

A leírtakból arra lehet következtetni, hogy a városi ember táplálkozása sokkal egészségesebb, ők egészségesebbek, kevesebb elhízott van köztük. A gyakorlatban azonban nem így van. Ennek egyik oka az, hogy a falu és a város közti különbség a táplálkozás tekintetében mind kisebb. A munkakörülmények és a kényelmesebb életmód is rontja a némileg egészségesebb étkezés pozitív hatását. Több az ülőfoglalkozás, a kisebb fizikai megterhelést igénylő munkahely kevesebb energiát követel. Emellett a városi embernek több a munkaidőn kívüli szabadideje. Ezzel nem tud mit kezdeni, csak kevesen sportolnak, mozognak. A városi ember szabadidejében is folytatja az alacsony energiaigényű ülőtevékenységet, ami az elhízás előfeltétele.

A mozgalmas életmód, stresszhelyzetek is előidézhetnek túlzott élelmiszerfogyasztást.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A méréseket 1996. tavaszán az iskola minden tanulóján elvégeztük. Az iskolát sokkal több leány látogatja, mint fiú. Őszesen 441, 73 fiú és 368 leány adatait gyűjtöttük be. A testtömeget tizedes pontosságú emelőkaros személymérlegen határoztuk meg, a test-magasságot pedig a mérlegre illesztett magasságmérőrúd segítségével. A méréseket a reggeli órákban végeztük. A tanulók tornafelszerelésben és mezítláb voltak. Azonosítási lapjuk a következő adatokat tartalmazta: az adatfelvétel dátuma, név, nem, születési hely, lakóhely, az apa és az anya iskolai végzettsége, a testvérek száma, testtömeg, testmagasság.

Az adatfelvétel után minden egyén táplálkozási jelzőjét (BMI) kiszámítottuk, majd csoportosítottuk ezeket. A csoportok (kategóriák) összeállításánál ragaszkodtunk az eredeti megfogalmazáshoz.

Itt kell megjegyeznünk, hogy a régebbi irodalomban publikált adatokat (Gavrilović, 1965-66, 1983) nem vehettük figyelembe, mert más képletet számoltak. A hozzáférhető irodalomban a környezetünkre vonatkozó idevágó felmérésekről nem szereztünk tudomást, azaz nem jutottunk összehasonlításra alkalmas adatok birtokába.

A kapott eredmények ismertetésekor a szakirodalomnak megfelelően (Gyenis, 1994) a 20 alatti jelző-értéket nem nevezzük meg (habár ez az alultápláltságra utal). Mivel vésszesen kövér személyt nem találtunk, ezért ezt a kategóriát csak az első táblázatban tüntetjük fel.

EREDMÉNYEK

A jóltápláltság és a nemek közti összefüggés

Az 1. táblázatból kitűnik, hogy a nem kövérek aránya igen hasonló. A fiúk között sokkal több a kissé túltáplált, mint a leányok között. A súlyosan túltápláltak esetszáma igen kicsi, de a fiúk esetében gyakoribb. Vajon ez azért van, mert a leányok hiúbbak és jobban vigyáznak vonalaikra? A 441 vizsgált személy közül senki sem vésszesen kövér.

Ha a 20 alatti indexértéket úgy vesszük, hogy az allultápláltságra utal, akkor a tanulók közel 40%-a alultáplált, és csak minden második helyesen táplált!

A jóltápláltság és az életkor közötti összefüggés

Habár a 2. táblázat adatai nem utalnak semmilyen szabályosságra sem, mégis megállapítható, hogy az idősebb korosztály esetében a helytelen táplálkozás jobban

befolyásolta a testtömeg-alakulást. Ezt támasztja alá az az adat, mely szerint a 14-15 évesek közt sokkal több jóltáplált van, mint a 19-20 évesek közt. A fiatalabbak közt nem találoztunk súlyosan kövérrrel. A súlyosan kövérek száma a tanulók korával nő (2.20% illetve 4.34%).

A jóltápláltság és a születési hely illetve lakóhely közötti kapcsolat

Az ember jóltápláltságára amint azt a 3. és 4. táblázat adatai is bizonyítják, kihatással van szülőhelye és lakhelye. A falusi születésűek közt több a jóltáplált, kevesebb az enyhén alultáplált. Ezek a különbségek kifejezetek a lakóhely figyelembevételkor is. A falusiak között több a súlyosan túltáplált, de ezeket az adatokat csak bizonyos fenntartással kell kezelni. Nagyobb populáció vizsgálatok valószínű, hogy még tárgyilagosabb eredményekről számolhatnánk be. A születési hely illetve a lakóhely testtömegre, helyes vagy helytelen tápláltságra gyakorolt hatását bemutató táblázatokból kitűnik, hogy a felmérésben résztvevő tanulók majdnem mindegyike ott is lakik, ahol született. Ebből a születési és lakóhelyi azonosságból ered a kapott értékek nagy hasonlósága is. A felmérés eredményeinek alakításában a lakóhelynek és nem a születési helynek van meghatározóbb jellege, mert az ember szokásait és életvitelét inkább a lakóhelye és ottani társadalmi környezete határozza meg.

A családban élő gyermekek száma és a jóltápláltság közti összefüggés

Az 5. táblázat adatai alapján nem tapasztalható semmiféle szabályosság sem. Az adatokból csupán arra következtethetünk, hogy a kétgyermekes családokban a leggyakoribb a jóltáplált gyermek, de itt van a legtöbb enyhén túltáplált is. Ezek az értékek azért is jelentősek, mert a kétgyermekes családok a felmérés résztvevőinek több, mint 70%-át teszik ki. Az egygyermekes családok esetében a legrosszabbak a mutatószámok: a helyesen tápláltak csoportjában mutatható ki a legkisebb részarány. Fiogyelembe kell azonban venni azt is, hogy a vizsgált minta mindössze 14%-át teszik ki az egyikék.

A szülők iskolai végzettsége és a tanulók jóltápláltsága közti kapcsolat

Felmérésünk eredménye alapján megállapítható, hogy a tanulók jóltápláltsága nincs összefüggésben a szülők iskolai végzettségével. A leginkább jóltápláltak az általános iskolai végzettségű apák és a főiskolát, illetve egyetemet végzett anyák

családjában jelentkeznek. A legtöbb kissé túltáplált gyermek azokból a családokból kerül ki, amelyekben az apa főiskolát vagy egyetemet végzett, vagy az any középiskolát (6. és 7. táblázat). Vészesen túltápláltak az általános iskolai végzettségű apák és a főiskolát vagy egyetemet végzett anyák családja.

ÖSSZEFOGLALÓ

A szabadkai Egészségügyi Középiskolában végzett méréseink alapján kiszámítottuk a jóltápláltsági (kövérségi) jelzőt (BMI). A kiszámított és rendszerezett értékek alapján a következő következtetésre jutottunk:

1. A leányok jóltápláltsága kevésbé kifogásolható, mint a fiúké, azaz ők helyesebben táplálkoznak (vagy csak jobban vigyáznak, hogy mit és mennyit esznek).
2. Az idősebbeknél gyakoribb a kövérség valamilyen formája.
3. Azok a tanulók, akik falun születtek és ott is élnek, helyesebben tápláltak, mint a városiak.
4. A legtöbb jóltáplált a kétgyermekes családok tagja.
5. A szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja gyermekük jóltápláltságát.

A szabadkai I. L. Ribar Általános Iskola tanulói közül súlyosan kövér csak a tíz évnél idősebbek közt van, legtöbb a 14 évesek közt (5.81%). A leányok közt valamivel több a kissé- és elhízott (Czékus, kézirat).

Nagyobbszámú minta vizsgálata valószínű, hogy a nyitott kérdésekre is választ adna. Sajnos, erre nem volt lehetőségünk.

1. táblázat

A nemek és a jóltápláltság közti összefüggés

Tápláltság	fiúk		Leányok		Összesen	
	esetszám	%	esetszám	%	esetszám	%
BMI-érték 20 alatti	24	32.88	152	41.30	176	39.91
Nem kövér (jóltáplált)	38	52.05	190	51.63	228	51.70
Kissé kövér	9	12.33	21	5.71	30	6.80
Súlyosan kövér	2	2.74	5	1.36	7	1.59
Vészesen kövér	/	/	/	/	/	/
Összesen	73	100.00	368	100.00	441	100.00

2. táblázat
A jóltápláltság és az életkor közötti összefüggés

Tápláltság	14 - 15 éves		16 éves		17 éves		18 éves		19 és 20 éves	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BMI-érték 20 alatti	40	38.46	33	36.26	49	40.50	44	43.14	10	43.48
Nem kövér (jóltáplált)	59	56.73	48	52.75	57	47.11	54	52.94	10	43.48
Kissé kövér	5	4.81	8	8.79	11	9.09	4	3.92	2	8.70
Súlyosan kövér	/	/	2	2.20	4	3.30	/	/	1	4.34
Összesen	104	100.00	91	100.00	121	100.00	102	100.00	23	100.00

3. táblázat
A jóltápláltság és a születési hely közötti kapcsolat

Tápláltság	Falun született		Városban született	
	esetszám	%	esetszám	%
BMI-érték 20 alatti	51	39.23	125	40.19
Nem kövér (jóltáplált)	70	53.84	158	50.80
Kissé kövér	6	4.62	24	7.72
Súlyosan kövér	3	2.31	4	1.29
Összesen	130	100.00	311	100.00

4. táblázat
A jóltápláltság és a lakóhely közötti kapcsolat

Tápláltság	Falusi		Városi	
	esetszám	%	esetszám	%
BMI-érték 20 alatti	42	35.00	134	41.74
Nem kövér (jóltáplált)	70	58.33	158	49.22
Kissé kövér	6	5.00	24	7.48
Súlyosan kövér	2	1.67	5	1.56
Összesen	120	100.00	321	100.00

5. táblázat

A családban élő gyermekek száma és a jóltápláltság közti összefüggés

Tápláltság	1		2		3		4 vagy több gyermek	
	esetszám	%	esetszám	%	esetszám	%	esetszám	%
BMI-érték 20 alatti	31	50.82	120	37.74	20	39.22	5	45.45
Nem kövér (jóltáplált)	26	42.63	170	53.46	27	52.94	5	45.45
Kissé kövér	4	6.55	23	7.23	2	3.92	1	9.10
Súlyosan kövér	/	/	5	1.57	2	3.92	/	/
Összesen	61	100.00	318	100.00	51	100.00	11	100.00

6. táblázat

Az apa iskolai végzettsége és a tanulók jóltápláltsága közti kapcsolat

Tápláltság	Általános iskola		Középiskola		Főiskola, egyetem	
	esetszám	%	esetszám	%	esetszám	%
BMI-érték 20 alatti	18	39.13	119	40.48	36	36.74
Nem kövér (jóltáplált)	25	54.35	150	51.02	53	54.08
Kissé kövér	1	2.17	20	6.80	9	9.18
Súlyosan kövér	2	4.35	5	1.70	/	/
Összesen	46	100.00	294	100.00	98	100.00

7. táblázat

Az anya iskolai végzettsége és a tanulók jóltápláltsága közti kapcsolat

Tápláltság	Általános iskola		Középiskola		Főiskola, egyetem	
	esetszám	%	esetszám	%	esetszám	%
BMI-érték 20 alatti	42	41.18	105	38.89	27	40.30
Nem kövér (jóltáplált)	53	51.96	140	51.85	35	52.24
Kissé kövér	4	3.92	23	8.52	3	4.48
Súlyosan kövér	3	2.94	2	0.74	2	2.98
Összesen	102	100.00	270	100.00	67	100.00

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Czékus G.: *A tanulók testhelyzetére, táplálkozási szokásaira és jóltápláltságára vonatkozó vizsgálatok eredményei*. I. L. Ribar Á.I. (nyomdában).
 2. Gavrilović, Ž., Rumenić, Lj., Stajić, N. (1965-66): *Prilog proučavanju telesnog razvoja i stanja uhranjenosti Slovaka i Rusina iz Vojvodine*, Glasnik ADJ, 41-53.
 3. Gavrilović, Ž., Velisavljev, M., Šljapić, Ž., Radojević, R. (1983): *O stanju ishranjenosti dece na području Vršачkih planina*, Glasnik ADJ, 65-68.
 4. Gavrilović, Ž.: *Procenat stanja ishranjenosti školske dece pomoću metode standarda po Blahi P. i pomoću indeksa punoće tela po Roreru*, Zb.rad. Prir.mat. fak.Univ.Novi Sad, Ser.biol. br.22.131-137.
 5. Gyenis, Gy. (1994): *Az obesitas gyakorisága magyar egyetemi hallgatóknál*, Anthropol. Közl.36., 59-67.
 6. Kozarov, G., Žorić, V., Mrčarić, E., Žorić, M. (1976): *Prilog proučavanju fizičkog razvoja seoske dece*, Glasnik ADJ, 87-93.
 7. Savičević, M., Nikolić, M., Kocijančić, R., Parezanović, V. (1989): *Higijena i zdravstveno vaspitanje*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
-

Summary: Nutrition is one of the vital factors in the life of a man: his health depends on it, his good shape, life condition, etc. How we eat is closely connected to corresponding body mass, so necessary for the functioning of our organism. These are the reasons why this matter is so widely studied. Similar to height, body mass, too, is genetically conditioned, but external influences are often more important. In connection to body mass, we speak about overweight or obesity, which is one of the factors to produce other diseases (high blood pressure, diabetes, vasculatory problems, etc.) causing death very often. Our task was to establish the frequency and the level of obesity in students of School of Medicine in Subotica. The reasons are many: students come from the young population, they live in a very heterogeneous environment, and not less important is the fact that they will become health educators. We have been searching for an answer if there were a connection between obesity and place of birth, place of residence (urban, country youth), between number of family members, and between parents' level of education. Our researches lead to a general conclusion that, on the basis of BMI among girls and the young, obesity seldom occurs. Students coming from the country are of more regular weight than their class mates from urban areas.

Key Words: body mass index, body mass.

Резюме: Корм один из самых важных факторов в жизни человека: от него зависит его здоровье, форма, жизненная форма и т. д. От правильного питания зависит и соответствующая телесная масса которая необходимая для оптимальной работы организма. Из-за того, сегодня эта проблематика изучается шире всего. Сходно высоте тела, и телесная масса генетически обусловлена, но внешние влияния часто более важные. В связи с телесной массой говорится о толщине, обеситасу, которая одна из факторов при появлении другой болезни (высокое кровяное давление, диабет, циркулярные нарушения, и т. д.), которые часто могут довести до смерти. Наша цель была установить учесть и степень обеситаса в Средней медицинской школе в Суботице. Причины многосложные: ученики принадлежат молодому поколению, живут в очень гетерогенной среде, а нельзя оставить без внимания причину што они станут носителями здравьоохранительного воспитания. Искали ответ на вопрос, существует

ли связь между обеситасом и места рождения, местожития (сельская и городская молодёжь) с числом членов семьи и с школьным образованием родителей. Как общий вывод нашего исследования можно сказать что на основе БМИ между девушками и младшими реже появляется обеситас. Ученики из деревни лучше одкормлены чем ровестники из города.

Ключевые слова: индекс толщины, телесная толщина.

ДР ДРАГАН СОЛЕША

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.868.13

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 123-135

Примљено: 18. 04. 2000.

РАЧУНАР И УЧЕЊЕ - МЕТОДИЧКИ ПОДСТИЦАЈИ

Резиме: У непосредној настави информатике често пута треба одлучити “како” да се изводи настава. Употребљене наставне методе треба да омогуће најбоље услове за учење.

За наставу информатике на располагању стоји целокупни избор дидактичких метода. Он се даље може развијати путем садржајних захтева и маште наставника. Избори метода који ће бити предложене и описане треба да послуже само као подстрек. Као мерила за избор метода служе циљеви информатичког образовања и посебна упутства.

Кључне речи: Настава информатике, методе, обучавање наставног кадра, организација наставе.

1. Увод

Ефикасност наставе информатичког образовања је у великој мери условљена примењеним методама у настави. Ова настава је управљив процес у коме имамо два подсистема: *управљачки* (*наставник*) и *управљани* (*ученик*). Овај систем управљања користи различите улазне величине, тј. наставник дејствује на ученика усмеравајући његов рад ка остваривању постављеног циља управљања. Међу разним улазним величинама којима се управља наставом јесу и наставне методе. За разлику од других улазних величина које су константне вредности, методама у настави се даје значајно место и оне су варијабилног карактера.

Варијабилност наставних метода је потребна и оне обично представљају регулатор у наставном процесу. На пример, када се системом повратних веза установи да примењиве методе не доводе до остваривања постигнутог циља, врши се корекција увођењем нових метода. Ово се врши на самом часу, јер одабир метода врши сам наставник. Ово није случај са другим улазним величинама (програмске садржине, број часова и слично) које су *стирашеијскої карактѳера* и не зависе од наставника информатике.

Посебно место у методама наставе информатике заузима медиј “рачунар” пошто он није само садржина него и важно наставно средство у овој области. Ефикасност увођења рачунара у наставу зависи, с једне стране, од методичког квалитета софтвера, а с друге стране од менаџмента расположивих хардвера и софтвера. У овом раду треба да се покажу методичка размишљања како уз помоћ рачунара делотворно може да се организује настава.

Све савремене одредбе наставе садрже организацију услова учења као значајну конституционалну компоненту. Ово најјасније изражава Р. М. Гање: *“Подучаваиши значи аранжирати делове учења који ѿостѳоје изван ученика”*. Рачунар као наставно средство мора да се схвати као такав спољни услов учења. Он стога мора бити одговарајуће припремљен или организован да би био делотворан у учењу, а да не постане “играчка”. Само ако се учи помоћу рачунара, може се говорити о настави.

Већина програма, који данас стоје на располагању у настави, захтевају припремљено и спретно руковање. Ови специјални методички аранжмани захтевају одговарајуће образоване, квалификоване кадрове и одговарајућу материјалну основу. Ограничена опремљеност одређује могућу методичку вредност увођења рачунара, а тиме и вредност информатичког образовања у настави и учењу.

2. КАРАКТЕРИСТИЧНЕ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ ИНФОРМАТИКЕ

Када је у питању настава информатике, морамо констатовати да на овом пољу можемо тек у наредном периоду очекивати развој и примењивање нових метода. У наставку дисертације представиће се неке од ових метода, а које су карактеристичне за наставу информатике.

Усѳешна настави информатике одликује се тиме ишио се ученицима ѿоказује ново знање (у било ком облику), а заишим се ишо ново знање доираћује на дошадашњу сѳруктуру знања. При томе је битно да ученици не раде без наставника у отежаним условима да не били мање успешни. Виготски говори о *“зони ѿишмалної развоја”* и дефинише шта ученици могу сами одрадити и шта

могу постићи уз помоћ наставника. Ако је ова зона празна или негативна, настава се не може оправдати. Добро постављене васпитно-образовне методе требале би што је могуће више да створе “зону *оптимальној развоја*” за све описане облике наставе” (Еберле, Ф., 1996, 327).

2. 1. Метода дијалога на рачунару

Дијалог је разговор наставника и ученика. Успешност примене дијалога у настави информатичког образовања зависи од искуства наставника, предзнања ученика, услова примене и слично. Наставне садржине се откривају питањима и разјашњавањем, основни чинилац наставног облика рада јесте разговор (слика 1).



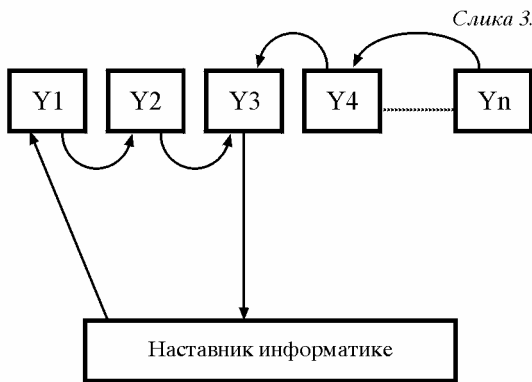
Нажалост, не може сваки наставник информатике успешно водити разговор у наставном процесу. Могуће грешке су: лоша техника постављања питања, недовољно уважавање психологије и логике мисаоних процеса и слично. Најчешће се питањима добро почиње, али наставник информатике (у већини случајева) пребрзо прелази на уопштавање или сам одговара.

У многим ситуацијама разговор се води према следећој схеми (слика 2).



Наставник информатике пита једног ученика. Ученик одговара. Затим пита другог ученика, и тако се измењују питања и одговори са свим ученицима.

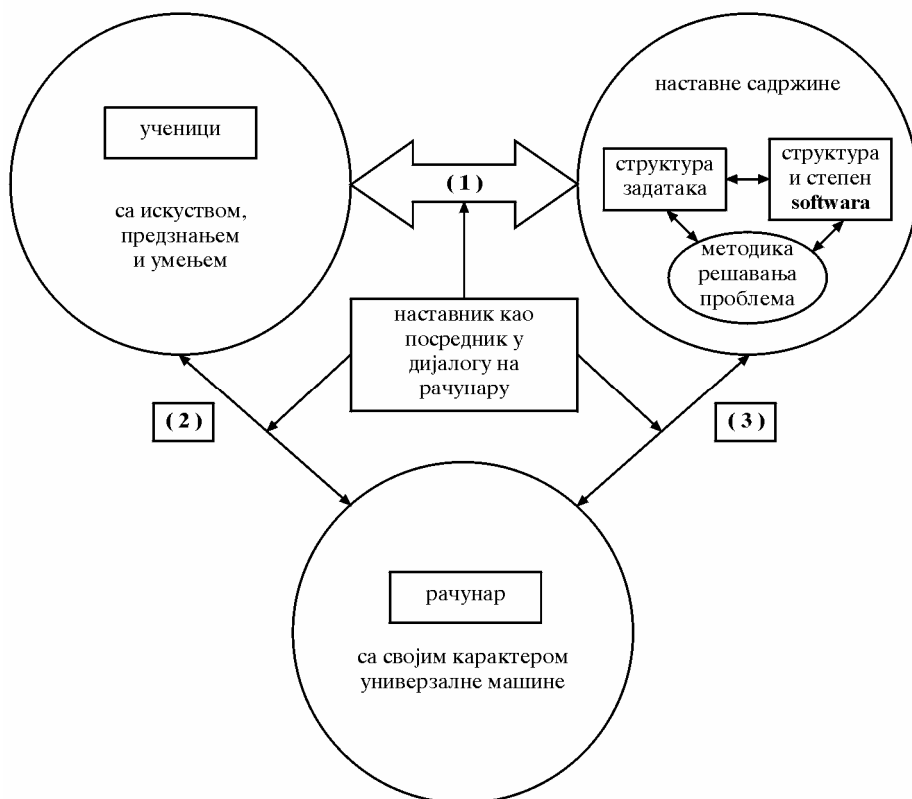
Наше је мишљење да оваква пракса не задовољава захтеве данашње наставе информатике. Нешто је бољи облик наставе у којем наставник информатике пита а одговара више ученика. Наставник информатике пита све ученике, јавља се неколико ученика, а наставник активира једног од њих. Идеалан облик ове наставе може се реализовати према следећој схеми (слика 3). Између уче-



ника долази до измене мисли, наставник информатике интервенише само када примети застој и неслагање у наставном процесу. Овај облик наставе не може се увек применити јер самостално мишљење ученика често није довољно развијено. Посебно треба нагласити да наставници често греше: када добију решења без тешкоће, сматрају да је то израз опште ситуације, па напуштају процес објашњавања.

У овом раду говори се о дијалогу на рачунару, а не о механичкој и “вођеној” игри питања и одговора (квиз). На рачунару се наставни дијалог може спроводити, али наставници информатике га у пракси ретко користе (због тешкоћа на које наилазе током реализације дијалога на рачунару, наставници доживљавају неуспех), па чак одбацују могућност коришћења те наставне методе учења. Карактеристике дијалога на рачунару можемо видети на слици 4, где је наставник информатике приказан као посредник између ученика, рачунара и наставних садржина.

Слика 4.



Наставник непогрешивим радом на рачунару води дијалог ученика, отклања грешке ученика и доводи до “циља” сваког ученика. О дијалогу на рачунару и дијалогу у традиционалној настави (без рачунара) јављају се различита мишљења, у раду су издвојена нека:

- не могу наставници предвидети погрешна размишљања ученика, у току дијалога на рачунару,
- наставник мора исправити погрешке свих ученика, иначе се напредовање отежава,
- грешке могу настати не само при когнитивним размишљањима (1) и (3) већ и у психо-моторичким радњама (2),
- исправке грешака захтевају више времена јер су психо-моторне радње повезане са тим и слично.

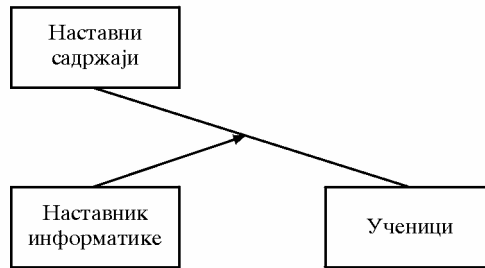
Обавеза је свих ученика на завршну акцију, која се ради аутоматски, без претходно наведених недостатака.

У стручној литератури описују се различити облици дијалога, а ми ћемо навести најзначајније: дијалог као инструкција; дијалог као откривање; дијалог као разговарање и дијалог као расправа. Последње облик дијалога је подесан за наставу без рачунара, исто тако сви наведени облици су у настави са рачунаром могући и остварљиви. Пошто се могу унети индивидуалне мисли у дијалог, ученици морају имати могућност да их учине очигледним на екрану, да их показују узајамно. За то треба просторно уређење компјутерске учионице сврсисходно направити (сва радна места морају бити лако приступачна) или се мора дати могућност да се разумеју узајамне садржине екрана.

2. 2. Метода излагања и демонстрације

Излагање (предавање) наставника као најстарији облик наставе заузима место свуда где утицај затвореног приказа треба да буде делотворан преко наставника, а наставне садржине не може да се пренесе разговором. Наставник информатике тумачи наставне садржине тако да га ученици разумеју, ученици слушају и мисле а активан је само наставник. У процесу излагања ученици се понашају претежно рецептивно, осим можда мимике, не постоји права информација учествују ли ученици активно у раду (слика 5).

Слика 5.



Излагање наставника је онај облик фронталне наставе који најчешће подлеже критици, из тога разлога оно начелно не би требало да буде искључено из наставног процеса.

У настави информатике излагање наставника требало би по правилу да буде повезано са демонстрирањем. Најчешћи случајеви примене излагања смели би да буду: кратки прегледи при недостатку времена; због инфраструктуре која

недостаје; пред великим бројем ученика и нарочито при уводу и закључку. При демонстрацији на рачунару мора се установити да ли се од ученика из различитих разлога превише тражи и због тога су делови разумевања и памћења мали.

Примери за демонстрацију треба да се направе на истим структуралним принципима као добро излагање. Примери за демонстрацију требају се изабрати тако да показују нити сувише велику комплексност, нити да су сувише једноставни. Компјутерску демонстрацију треба добро визуализирати (LCD – дисплеј). Поједине кораке демонстрације треба добро објаснити (на пример, давање команди - описати деловање) и не смеју се извршавати нити пребрзо, нити преспоро. Демонстрациони екрани не треба да буду претрпани. Поједини саставни делови треба да буду добро објашњени. Важне делове треба од неважних одвојити и обележити. При излагању и демонстрацији наставник нарочито треба да пази да се користи при излагању одговарајући стручним језиком. Демонстрација треба у сваком случају да буде потпомогнута осталим помоћним средствима за визуелизацију.

2. 3. Корак - по - корак - метода (“Step by Step”)

“Корак по корак” метода може се окарактерисати као уношење података у рачунар са целом групом истом брзином, којом руководи наставник. У идеалним случајевима знање наставника може се преносити у економичнијем облику. Ова наставна метода наводи ученике на појединачне кораке (Steps) и насупрот предавању и демонстрацији наставника ученици ће оно што је приказано на екрану рачунара извршити. За савлађивање чистих вештина, корак по корак инструкција, најподеснија је ова наставна метода. У пракси се појављују две варијанте ове наставне методе: “Step by Step” — *метода за психомоторно учење* и “Step by Step” — *метода за когнитивно учење*.

“Step by Step” — метода за психомоторно учење

У психомоторно учење помоћу методе корак по корак спада, на пример, учење чистих вештина за руковање тастатуром, мишем и слично, где пре свега, треба обратити пажњу на дидактичка начела за стицање “drill” психомоторичке вештине.

Наставници морају да воде рачуна о знањима и умењима пре свега о практичним умењима ученика. Методу треба расподелити у разумно мале кораке како би ученици могли реализовати делове корака. Савлађивање наставе мора бити непосредно да не би било несугласица и неразумевања. Поједини кораци морају се вербализовати, јер се тиме побољшава учење. Упркос дељењу

процеса учења у разумно мале кораке, мора се дати уводно целокупни преглед о раду и увид у поједине односе јер тиме стратегије примене постају јасније видљиве него кад се рутински вежба. Метода “*Step by Step*” за психомоторно учење може се изградити према следећем сценарију:

- први корак - побудити пажњу. Пре почетка рада на задатку ученици морају свој рачунар, прибор и остали материјал тако спремити да план и ток рада буду неометани спољашњим околностима.
- други корак — дати општу оријентацију и преглед. Ученици треба да сазнају шта ће се одиграти и како то све у целини одговара.
- трећи корак — први међукорак (корак по корак) демонстрирати и активирати наредбу за извршење.
- четврти корак — следећи (делимични корак) корак по корак реализовати на исти начин.
- пети корак — ученици понављају читав процес. Ученици понављају по датим упутствима читав процес и описују свој поступак и радњу учествујући у разговору.
- шести корак — појединачни рад. Ученици увежбавају ток радњи.

Успех “*Step by Step*” методе за психомоторно учење се може повећати ако се грешке исправљају у првом пролазу. У ту сврху ученике треба надгледати и кад је читава група тај међукорак без грешке урадила, може се наставити рад. У наставку рада навели би смо још неке препоруке за успешну примену ове наставне методе:

1. о грешкама не треба дуго да се расправља, већ наставник још једном извршава међукорак потпомогнут гласним размишљањем,
2. ако се демонстрација прекине због пуно питања и грешака треба при наставку рада најпре указати на досад успешан заједнички ток,
3. ако је један ток нарочито комплексан, ученици би требало да добију наставни листић са описом појединих корака или да се ученицима бар у петом кораку да прилика да поједине кораке запишу.

“*Step by Step*” — *метода за коинитивно учење (“Modelling”)*

Како је за наставну методу “дијалог” изложено, исправно *давање решења задатка учења на рачунару је само психомоторички завршетак коинитивних, веома захтевних размишљања*. Његов удео је за разумевање мање значајан, али за успешан завршетак непроцењив.

Није реч ни у ком случају о наставној методи демонстрације наставника, већ пре свега о моделирању у смислу “Cognitive Apprenticeship” - *когнитивна стручна обука*. Ова наставна метода се одликује високим когнитивним уделом са следећим посебним тешкоћама:

- треба обратити пажњу на исте отежане услове као код дијалога у коришћењу рачунара,
- разлика подесне методе за претешко психомоторичко учење “Step by Step” није видљиво све, “што се демонстрира ученицима”. Уколико се једном камером на монитору не учини уношење података видљивим, ова радња се у сваком случају може објаснити пројектовањем екрана индиректно.
- мада по правилу претходе захтевна когнитивна размишљања о припреми правилног уношења података, ученици нису приморани да то разумеју и уопште да их активно обраде. Бесмислено притискање тастера је могуће.
- ученици стижу и при лошим обавештењима до циља јер се сложенија предразмишљања завршавају једноставним психомоторичким радњама које су за све ученике исте и једноставне. Циљ који је на првом месту може се остварити и лошим показивањем наставника што доводи до погрешног успеха - о чему сведочи повратна информација. Ученици који “испадне из такта” често не налазе брзо “прикључак”, тј. не могу се брзо укључити. “Бржи” ученици, напротив, раније прихватају излагања наставника, пре свега ако се наставник бави “споријим” ученицима, који се с тога више не могу прикључити. С тога ова метода функционише само при “чувању гвоздене дисциплине” и тешко се може остварити у хетерогеним групама”.

Наставник информатике мора прилагодити темпо рада групи, односно најспоријем ученику. Сваку секвенцу ученик мора добро припремити, испробати и прво треба извршавати само кратке секвенце. Наставник ученике треба да држи веома дисциплиновано, што он мора образложити. Ученици морају јасно да спознају разлике између фаза моделирања и уношења података. Ако ученици праве забелешке зато им се мора оставити довољно времена. Ученици морају бити упућени на узајамну помоћ и зато је неопходно подесити места седења тако што ће слабији и напреднији ученици седети један поред другог. Пре праве демонстрације, наставник информатике треба да укаже на циљ учења, а на крају треба да следи закључак. Поједине међукорак (корак по корак), који

при уношењу података у рачунар треба урадити кратко да се акције могу извршити без грешака. Додатна помоћ (пројектор за светлу просторију) је неопходна ради визуелизације тока рада. Грешке наставника не треба сакривати неразумљивим акцијама него их објашњавати. Ученици морају пре започињања измењених поставки задатака још једном прорадити читаву секвенцу у неизмењеном облику.

2. 4. Пројектна метода

Појам пројектне методе, пројектно оријентисаног учења или пројектне наставе у наставној свакодневници се скоро и не користи него се ови изрази најчешће користе као синоними. Пројектна метода омогућује да задатке из свакодневног живота унесемо у наставу информатичког образовања. Пројекти су планиране и спроведене активности које изражавају у било ком смислу употребљиво дело, представу или акцију. При томе ученици сами могу да организују процес учења пошто групе или цело одељење ради пројекат самостално од прикупљања података до извођења. Наставници само саветују и спроводе потребне договоре. За наставу информатике ова метода чини битно обележје. Суштина пројектне методе огледа се у томе што се она примењује у настави информатике када ученик усвоји нека знања која може да примени. Ова метода служи и утврђивању ученичких знања и примени стечених знања.

У пракси се разликују мали (2 до 6 часова), средњи (1 до 5 дана) и велики пројекти (више од једне седмице). У светским искуствима за наставу информатичког образовања је публикован читав низ конкретних предлога за примену и разраду пројектне методе. То говори да је пројектна метода окарактерисана као неопходна за наставну методику информатичког образовања. Рад на пројектима спада у вишеобразну наставу коју ми заступамо и због тога су споменути предлози веома значајни. При раду са пројектима треба разликовати три одељка наставних стратегија у настави информатике:

- одељак за увод у информатику,
- одељак за решавање комплекснијих проблема у настави,
- одељак за обраду већег пројекта.

Пројектна метода може уследити при крају наставе информатике и мали пројекти могу да се раде већ и у “другом одељку”. При решавању типичних информатичких задатака применом пројектне методе могу се решити неки сложени педагошки задаци. То су, између осталих, индивидуализација, практично оријентисана настава, вишепредметно учење, промена социјалних форми, учешће у

планирању и контроли сопственог рада и слично. Пројектна метода потпуније одговара захтевима принципа очигледности јер помоћу ове методе ученици активирају сва своја чула у процесу проучавања неке појаве или процеса. При примени ове методе ученици су у највећој мери активни и самостални. Применом ове методе у настави информатичког образовања првенствено се омогућава:

- тематски усредсређено целовито учење и целокупан преглед проблемске области којој се тежи,
- тимски рад више наставника,
- делотворно учење и рад у складу са ученичким предзнањима и интересовањима,
- обухватање отворених питања као импулса за свакодневну наставу информатике,
- презентацију резултата пројекта пред јавношћу.

Пројектна метода може се примењивати у свим темама у настави информатике, у којима има проблематичних или одлучујућих ситуација. То је, на пример, случај са следећим темама:

- заштита података,
- деловање информатизације на радна места,
- жељена и нежељена деловања НИТ-а на облике комуникације у друштву,
- границе рачунара.

У наставним плановима и смерницама развијених европских земаља у последње време много се говори и пише о софтвер пројектима.

3. ЗАКЉУЧАК

Посматрано са чисто прагматичне стране, настава уз помоћ рачунара сигурно неће овладати дешавањима у школи. С друге стране оптимално коришћење рачунара омогућава континуирани рад ученика на рачунару па руковање рачунаром постаје рутина, а грешке у раду, на којима се може изгубити много времена, ређе се јављају.

Чињеница да сваком детету не стоји на располагању сопствени рачунар може се означити позитивном и негативном. На пример, руковањем рачунаром, рад на обради текста итд., сигурно би се брже научило када би у школи било више рачунара. Али постојала би и опасност да се рачунар интегрише у фронт

талну наставу. Тиме не би била искоришћена методичка вредност рачунара, његова прилагођеност којом се настава боље индивидуализује него традиционалним средствима. Због тога се ограничен број рачунара мора узети као разлог за индивидуализовану наставу и за чешће групне и појединачне радове. Да би успело тражено увођење рачунара под описаним условима, и да би у нашим школама дошло до диференциране односно индивидуализоване наставе, рачунари би требало да допринесе методичкој револуцији. Упркос учвршћивању захтева за диференцираном наставом у наставним плановима, упркос многим школским покушајима у свету и у Аустрији, В. Клапки оцењује да се још увек 85% наставе одвија фронтално. При толиком учешћу фронталне наставе не могу се достићи циљеви напредног учења, подстицања даровитих и још много тога што предвиђају школски закони и наставни планови. Можда рачунар помаже при методичком размишљању. У избору метода увођења рачунара аспект индивидуализације је превасходни принцип.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Gagne, R. M. (1969): *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover.
2. Gaspar-Ruppert, W. (1989): *Sozialprozesse und Computer*. In: EDV-Internationale Tagung "Jugend und Computer", Wien.
3. Eberle, F. (1996): *Didaktik der Informatik bzw. Einer informations-und kommunikationstechnologischen Bildung auf der sekundarstufe II*, Verlag fur Berufsbildung, Sauerlander, Germany.
4. Reiter, A. Reider, A. (1990.): *Didaktik der Informatik*, Jugend und volk, Wien.
5. Солеша, Д. (1999): *Докторска дисертација*, Технички факултет "Михајло Пупин", Зрењанин.

Summary: In the teaching of Informatics and Computer Science teachers often have to decide "how" to teach. The applied teaching methods should provide the best conditions in learning.

For teaching Computer Science there is a wide range of didactic methods. Further more, it can be developed through the demands of the curriculum and teacher's creativity. The choice of proposed and described methods in this paper should but encourage teachers to use some of them. What really serves as the criteria for their choice is the aims of Informatics and Computer Science and specialized teaching instructions.

Key Words: Informatics and Computer Science teaching, methods, further training of teachers, organization of teaching.

Резюме: В непосредственном обучении информатики часто надо решить “как” проводить обучение. Употребляемые учебные методы должны обеспечить наиболее условия для учения.

Для обучения информатики в распоряжении целый выбор методов. Он далее может развиваться путём содержательных требований и воображения учителя. Выбор методов которые будут предложены и описаны надо послужить только как побуждение. Как критерий для выбора методов служат цели информационного образования и особые инструкции.

Ключевые слова: обучение информатики, методы, подготовка учителей, организация обучения.

ДР ЈЕЛЕНА КОСАНОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 82.01

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 137-146

Примљено: 17. 05. 2000.

КЊИГА О ЗМАЈУ - КОСТИЋЕВА АНАЛИТИКА ЕСТЕТИЧКЕ МОЋИ СУЋЕЊА

*Створио га Бој да буде славуј, а он силом
навалио да буде змај.*

*(Лаза Костић, О Јовану
Јовановићу Змају)*

Резиме: У овом раду изложени су неки резултати проучавања Костићеве опсежне аналитике естетичког суђења о Змајевој поезији.

Књига *О Јовану Јовановићу Змају (Змајови) његову певању, мишљењу и његову добу*, коју је Лаза Костић написао у Сомбору, 1902. године, када су већ биле написане све његове теоријске и естетичке расправе, представља по нашем мишљењу његову примењену естетику. Костић у њој супротставља два теоријска става: певање из надахнућа (славјуско) и певање инспирисано спољашњим мотивом (змајско).

Костићев став из естетике стваралачког чина о комплементарности “сна и јаве” доводимо у везу са модерним теоријама аналитичке психологије и филозофије природе. Показује се да Костићева рефлексija о песничком заносу, који у сан уноси једну особину јаве и обрнуто, претходи модерним теоријама стварања. Закључујемо да интересовање постмодернистичког духа за обнову романтике чини Костићеву естетику стваралачког чина изузетно модерном и актуелном.

Кључне речи: Змајева *Певанија*, поезија, стварање, песнички занос, славјуско певање, змајско певање, естетика стваралачког чина, јавна, сан, модерне теорије.

Лаза Костић је Змаја Ј. Јовановића сматрао за рођеног лиричара. Синоним за такво певање је славујско, а хабитус му је песникове душа. Она је и “слеме његовој песничкој кући”. “Змај” је настао касније, из песникове душе која је стечена и чини њен слој окренут свету, актуелним дневним и политичким збивањима. То је онај део који се у певању више ослања на резонување, него на прави исконски занос песника. На срећу, песник никада није до краја успео да “предругојачи и према томе удеси своју душевност”. (Костић, 1989, 50)

Костић је у својој обимној Књизи о Змају доказивао да је Јован Јовановић Змај хтео да му певање постане змајевито, што је шкодило целокупном његовом песништву. За такав став наводио је многе примере из Змајеве *Певаније*. Високо је ценио Змајеву лирску поезију, али му није праштао када је овај своју лиру “вређао” додиром са политичком распром. Наводио је пример Виктора Игоа: *L'homme a deux mains* (Човек има две руке), али Иго никад није бркао те две руке. “Није писао новинарских чланака у стиховима, као што их налазимо доста у Змајевој *Певанији*.” (Костић, 1989, 72)

Подсетићемо само на неке акценте из Костићеве опсежне аналитике естетичког суђења о Змајевој поезији у којима је неке Змајеве песме довео у везу са песмама највећих песника светске књижевности: Гетеом, Шилером, Хајнеом, Шекспиром, на пример. Поједине Змајеве песме, а Лазине “миљенице” надмашују те песнике својим песничким квалитетима. Змајева песма *Из Дрине* (мотив утопљенице) надмашује избором грађе чувену Гетеову баладу *Рибар*. Српска песма казује много више у мање стихова, рећи ће Л. Костић. Није само језгра песникове снаге у лири, него му је сва његова умна снага у тој врсти певања, као и код Гетеа. Идеал у младости обојици песника, и Лази Костићу и Змају био је Хајне, “сионски славуј у германској шуми”. Песма *Јесен* из *Девесиља* приближује Змаја том младалачком идеалу, *Песми о неиспаканој сузи*.

У песми *Бисенија* дата је “велика крајња, поларна ширина клавијатуре страсти”. Лаза Костић каже да “не зна у светској књижевности ни једног ‘умотвор’ (песме) у коме би се та мисао згодније и спретније приказала”. (Костић, 1989, 397) Из “ентропије” душевне васионе Змајеве издваја Лаза Костић још многе песме. У оној коју назива “гласоношом између неба и земље” песник Змај се уздиже до “највишег прегора до кога се може узвисити човечија мисао: *Кроз њроб само ваља њроћи...*”. Та песма по Костићевом суду “у малој сличници показује сав живот човечеј душе на земљи, у једном часу читаву вечност. Ја не знам у светској књижевности”, опет каже Лаза Костић, “ни једне песме, ни друге какве творевине човекова умења, што би из тако бесвесног душевног стања умела извити и створити тако угодљиву симфонију осећаја и мисли”. (Костић, 1989, 101)

Песма *Пчеле и прошлој Негељко* “најлепша је песма што је икад о пчели испевана, права апотеоза. Кад песник тако лако, као играјући се, од тако мало речи, прикаже свету толико дубине мисли уз тако верну и обилату слику природне појаве, то је највиши вршак те врсте песничке уметности. Као што је Хорације рекао за живот: *Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci*, тако би се то могло применити и на уметност...” (Костић, 1989, 381)

Нема у светској књижевности песника који није опевао уздисај. “Ал’ ваљда још нико није тако дубоко, тако осетљиво уздахнуо и свој уздисај у тако лепо творило слио, као што је учинио наш слављеник (Змај) у Ц песми својих *Ђулића* и у својој ранијој дивоти *Тајна љубав*.” (Костић, 1989, 56) Да је Хајдн знао за песмицу

Зора је осмех
Божије доброте,
А сунце пева
Највишу моћ...
Богу је мило
Што ј’ тако тајну
Дивну и бајну
Створио ноћ,

узео би њене речи за основу једног дела свога *Сиварања свећа*. (Костић, 1989, 94)

Међутим, ако у песми има змајева “масла”, она није савршена. Такав је случај са Змајевом поезијом за децу у којој Костић налази доста непоетског вишка, пре свега резонувања и сувишног размишљања. Смишљена поезија није лепа, мишљење је Лазе Костића. “Све је то мудро и паметно само што ту нема поезије ни за лек. Да то не стоји у *Певанији*, нико не би погодио да је то писао наш слављеник. То би исто толико вредило, а приличније било, да је то све написао у прози; јер и овако је све то проза, сушта проза...” (Костић, 1989, 164)

Ево како је Лаза Костић судио о познатим песмама намењеним деци: *Дега и унук* је “сувише паметна” песма, боље рећи - сувише је лепа. У песми *Дижимо школе* и нема неке поезије. *Песма о Максиму* испевана је у славу писмености, неуверљива је и извештачена. У самој замисли те две песме су сродне. То није дете песничке маште јер та се никад не одваја од оног што је бог створио, него дете песникове педагошке рефлексije, то је дете какво песник мисли да би требало да буде. (Костић, 1989.) Лаза Костић води замишљени дијалог са песником Змајем сасвим у духу свог уверења да нема песме без надахнућа. Мислећи на ове “паметне и мудре” песме, Костић својој класификацији Змајевих песама додаје још једну врсту. Оне нису ни “славујанке” ни “змајевке”, већ трећа врста

- “стармале”. Сучељавају се са змајевкама, што значи да су им блиске по одсуству правог песничког осећања. Костић подвлачи разлику између песничког заноса као посебног душевног стања и она два (више живчана, мождана) што се налазе и у животиња. Животиње имају утилитарна осетила због чега не могу осећати лепоту нити у њој уживати. Душевно стање, у коме песник ствара лепоту племенитије је јер је у блиској вези са песничким духом, умом. Дух и ум романтичара нема везе ни са просветитељским маниром (отуда Костић песме испеване у том дидактичком маниру зове “стармале”), као што ни занос нема везе са емпиријским сензуализмом. Из истог извора је и Костићево исмевање писменог говедара: “Црквењак је већ друго, њему се наругати, то већ има смисла.”

На крају у *Песма о ђесми*, први пут штампана у *Невену* 1881. године (песник је наменио деци, што се види по натпису: *Песма о ђесми*, улива је деци у душу чика Јова) углавном је само размишљање, сушта рефлексивна, мада је приказана с полетом и с неком душевном топлином... Али ту нигде не видимо песникове праве душе, не видимо да ли се он чему радује, да ли њега што боли. Он ту само пева како мисли о човеку и његовој песми уопште. (Костић, 1989.) До тога нам је, каже Лаза Костић, много мање стало него до његове душе.

* * *

Суд о Змајевој песми најизворније упућује на Костићево певање и размишљање о певању. Ту се у једној тачки сусрећу и прожимају песништво и рефлексивна. Тешко је рећи где престаје поезија, а почиње рефлексивна о њој. Костићева мисао је увек надахнута сопственим стварањем. Из умне радионице исијава поетска зрака. Такво Костићево размишљање налази потврду у Јунговом ставу да “стваралачки процес треба посматрати као неко живо биће које је усађено у душу човека. Аналитичка психологија то назива аутономним комплексом, који као одвојени део душе води самосталан психички живот ван хијерархије свести”. (Јунг, 1977, 7-27)

Костић је на три Змајеве песме показао како “богодани песник из несвести црпи свест, из немоћи искреше стваралачку моћ” (Костић, 1989, 101) Подсетићемо на те три песме. На њих је примењена Костићева средишња естетичка рефлексивна, може се учинити да је баш из њих изведена. Прва песма је *Све шио даље време хиши*, којом Костић показује како се из бесвесног душевног стања ствара “угодљива симфонија”. Другом песмом *Шиио је јави шако кивна* потврђује се да занос долази на јави, али може доћи и у сну и уноси у њ једну особину јаве. (Костић, 1989.) Трећа песма *Оикуге се* (“мисао” и постаје “души

тајна”) настала је на граници јаве и сна. Није ни јавна ни сан, ни свест ни занос, већ сутон очу заноса, кад свесна јавна прелази у песнички занос и у том заносу чује “пророчку” поруку. “Кад га прође занос, песник напише записник о оном што се догодило. То је песма.” (Костић, 1989, 282)

Између ове романтичне визије и појмова аналитичке психологије може се успоставити аналогија са ставовима до којих су дошли модерни физичари откривањем појава у свету микрофизике. Кључна појава је комплементарност која одговара Јунговом пару супротности свесног и несвесног. “Несвесни садржаји мењају своју основну природу тиме што се делимично интегришу у проматрачев свесни дух.” (Јунг, 1974, 308)

Из Костићевог објашњења песничког стварања: “занос песнички... уноси у јаву нешто што је више налик на сан... уноси у сан једну особину јаве.”, или: “Богодани песник може из несвести поцрпски свест, из немоћи искресати творачку моћ”, сазнајемо о улози несвесног у уметничком стварању пре открића несвесних процеса у науци психоанализе, поготово пре сасвим модерних схватања која су обележила природне науке седамдесетих година 20. века. (Хајзенберг, 1989, 22)

Модерна истраживања у различитим областима све више откривају деловање снажних сила несвесног. Математичар Карл Ф. Гаус наводи пример таквог несвесног одређења идеја у теорији бројева: “Загонетка се разрешава као што забљесне муња, ја нисам могао исказати или показати везу између онога што сам знао прије и... коначног успеха”. (Јунг, 1974, 309) Још је невероватнија сличност са Костићевом естетиком стварања из несвесног: “Човек осећа као да може проматрати како делује његово властито несвесно, како несвесна делатност делимично постаје видљива свест, а да не губи своје обележје. У таквим тренуцима човек има интуицију о разлици између механизма два *Ja*.” (Јунг, 1977, 144)

То “заједничко огњиште” из кога исијава истина научног открића и лепота поетског стварања у модерном духу повезујући светове природних наука и ирационални свет поетских визија и метафизике, чини Костићеву естетику стваралачког чина изузетно модерном и актуелном. Као што Кантове идеје о судбоносној вези између супротности рационалног и ирационалног, оно скривено заједништво моралног и лепог, душевне моћи: разум, осећање, препознајемо код каснијих следбеника, Јунга, на пример, тако видимо да Костићево размишљање о песничком заносу који уноси у јаву нешто што је више налик на сан, а у сан уноси једну особину јаве, претходи модерним теоријама стварања. Отуда потиче интересовање постмодерног духа за реконструкцијом и обновом класике и романтике и њиховим обједињавањем. Кад објашњава деловање несвесне енергије у стварању,

Јунг каже да “оскудна разлучност у несвесном долази најпре од готово непосредне повезаности свих можданих центара међу собом и релативно слабе енергетичке вредности несвесних елемената”. (Јунг, 1977, 144)

У несвесном се све психичке функције неразлучно сливају у првобитну и фундаменталну активност психичког. Ту је спојено оно што је у свести растављено. Јунг каже да “језик садржи не мало ствари од тих несвесних сливања, као глас... светлост... стање душе”. (Јунг, 1977, 145) Стваралачка фантазија као ирационална инстинктивна функција даје вољи садржај који саставља супротности. Костић је ослободио песничко стварање дела оптерећеног свешћу, материјала страног песничком ткиву, оне “змајске” половине, Змајеве интервенције, дописане поруке и “прилепка”. То је оно познато место кад тумачи једну славујеву песму што показује “праизвор заноса”. Уметнички занос “обично долази на јави и прекида јаву, уноси у јаву нешто што је више налика на сан, али може доћи и у сну... уноси у сан једну особину јаве”. (Костић, 1989, 138)

Песник даље каже да није ни тај занос довољан, “ваља да остане песнику у души и кад се пробуди, ваља да тај сан салије на јави у песму као што је то учино наш славуј у неувелом увеоку”. Да је то песнички занос у сну казује већ последњи стих песме: *И ти не знаш да ти свегаи*. “То је најлепши, најсветлији поглед у онај други свет, којим бесмртна душа из смртног тела може погледати”, закључује своју метафизичку визију Костић овим, више пута навођеним цитатом. У њему је очигледан принцип комплементарности.

Анализом Змајевих песама Костић изводи закључак о улози логике у поетском стварању. Уочавамо три етапе у развијању те тезе. Прво, Костић уочава да противно сваком смислу и логици Змај у истом часу, у истој песми пева о два супротна осећања и тако буни читаоце. (Костић, 1989, 530) Слави се, наиме, крст у антители са исламом, а читава *Девесиље* пева сасвим супротну мисао. То Костић назива неконсеквентношћу и мисаоном недоследношћу. На примедбу свог антифона да је “нелогичност” управо особина лирске поезије, а песник нема много везе са логиком, Л. Костић образлаже своје ставове “погађајући” да антифон алудира на Немце, највеће ауторитете у области песничтва и рефлексije о песничтву, дакле у области естетике. Тражи од свог противника у мишљењу да цитира на немачком језику место свог “доказа”. Реч је о Гаспарију који каже да: “Песник није логичар и противречност је специфична лирска карактеристика.” (Костић, 1989, 548) Костић сад ступа у полемику са Гаспаријем, а при том се позива на Кантову категорију антиномије, која је “правничког постанка”, што подразумева неку наредбу у супротности са истим захтевом. Антиномија је, дакле, противност онеме што је исти закон поставио на другом месту па, ипак,

каже Л. Костић, нико неће рећи да је особина закона противречност. Костић затим наводи и пример из *Јеванђеља*. Он признаје да је Гаспари уман, али сматра да је “пренаглио у генерализацији”. (Костић, 1989, 526)

Сад долази познати Костићев став који је доживео различита тумачења. Између осталих и тумачење о мисаоној недоследности самог Костића у приступу Змајевом песништву, што ствара пукотину у Костићевој естетици. Другим речима, проблематизује се начело на коме Костић заснива естетику: свесно и несвесно у процесу стварања. (Костић, 1989, 526) Ево тог познатог става из *Књије о Змају*: “Ја знам и признајем да логика није право и најприкладније игралиште песниковој души, али не треба ни то заборавити да је мозак најсавршенији, најдивнији склоп човекова тела, те да ни једној души, па ни песниковој, док је на овом свету и у овом телу, није угодно хватати се укоштац са логиком, тим правилником најредовнијег, најпоузданијег рада здравога мозга. Не треба заборавити да је почетак и дужина живота Логос, онај што Гете, у своме Фаусту, није знао како да га преведе на немачки”.

Осврнућемо се на нека места из тог навода. Песниково признање да логика није блиска песниковој души, “право и најприкладније игралиште”, може неког уверити да је логика непожељна и туђа тој души. Да ли и да је песник, априори, тиме што је песник, апсолутно ослобођен њених принципа? Било би криво тако протумачити Костићеву мисао. Костић нас сам упозорава: прво “није угодно хватати се у коштац” (то разумемо као бити у завади) с правилником “најобичнијег” и “најпоузданијег” рада здравог мозга. Друго, логос је почетак и дужина живота, што значи да и душа има нешто од супстрата логоса. Ако је логос разум, што је најчешћи превод са грчког језика те многосмислене речи, не обухвата све али значи да душа има и разумски део. То Костић не спори. Треба се сетити његових текстова, овог пута подсетићемо на онај из поглавља *О идеалу и њесничком заносу*. (Костић, 1989, 118) где се каже да, за разлику од обичних људи, који имају два душевна стања (јаву и сан), песник има и треће - занос. Песнику, према томе, није ускраћена логика, тај “правилник” рада мозга. (Костић, 1989, 526) Напротив, она (логика или свест) “постаје другарица, управо службеница заносу”. Она је потребна и зато да све прибележи, “сачини записник”, као сведочанство да је занос постојао и да је оставио “душин траг”. Душа, при том овде треба мислити - треће стање душе - не хвата се у коштац са логиком, она јој постаје “другарица”.

Могуће је и криво интерпретирање појма “најдивнији склоп” (мозга), као да је надређен, господар души песниковој. То јесте у естетици рационалистичке провенијенције (Хегеловој на пример), али не и Костићевој. Песник Лаза Костић не

противречи филозофу Лази Костићу кад каже да је мозак “најсавршенији”. То каже стихом у песми *Santa Maria della Salute* “Две се у мени побише силе”, затим “вијугав мозак” добија битку, али знамо и какво је “славље” те победе: “Памет ме стегну, ја срце стисну.” - Нигде није представљена тако потресна борба “памети” и “срца” (душе) као у тој Костићевој песми. То је и потврда, на крају, да те две силе у борби губе. Ако се и чини да једна побеђује, то је само тренутни блесак, искра. Оне у поезији морају да се измире, али не по једностраном налогу, не може ту само логика помоћи, као што ни сам занос без учешћа свести није довољан да се песма уобличи. Та је ствар сложена, испреплетена, али Костићев ум је непоткупљив кад је реч о песничком послу и хијерархијској подели тог посла у стварању песме. Дијалог, међутим, не посустаје. Антифон наводи још веће и славније ауторитете, најпре Ничеа, као потврду “Ломбровозе мисли развијене у књизи *Геније и лудило*”. Та мисао, каже Костић, одговара српској пословици: “Где су кола мудрости, ту су двоја лудости”. (Костић, 1989, 527)

Овим још није завршена расправа о “неприличности логике и лирици”. Костић наставља: “рецимо да... у лирскога песника не треба тражити логике”, и да је то, “лиценција поетика”. (Костић, 1989, 527) То вреди, каже Костић само за праве, односно велике лирске песнике. “Па реци ти мени”, каже Костић свом имагинарном саговорнику, “кад сам ја у које славујанке тражио логике и логичке консеквенције”? (Костић, 1989, 528) Костић, међутим, каже: “Друго су змајованке. Оне мени управо и нису права поезија”. (Костић, 1989, 528) Ову расправу Костић приводи крају једним такође знаменитим ставом који је потврђен у другом контексту, на примерима конкретних песама: “Моје најзамашније замерке нису толико логичне колико психологичне природе. Оне дубоко засецају у змајску половину Змајовине душе. Може се, дакако, коме учинити да ја још нисам доста дубоко заронио у ту урвину, или да нисам доста разговетно показао шта сам спазио у њој. Али да сам ту нашао ма што налик на лепоту, може ми свако веровати ко је ово досадашње пажљиво прочитао, да бих ја то с драге воље изнео и описао... и пре бих што придао него што бих затајио.” (Костић, 1989, 529) Ову искрену Костићеву исповест разумемо као његову потпуну свесност о неухватљивости поетског и уметничког ткања и о недовољности појмовне терминологије да се оно именује. Речи Костићевог омиљеног песника и мислиоца Шилера призване су овде да на најпогоднији начин изразе Костићев пијетет према светом пољу поетског стварања: “Човек нека не искушава богове и нека не прижељкује никад да их види.” (Костић, 1989, 548)

Засецање у змајску половину “није засецање толико у логику мозга, колико у логику срца, осећаја”. (Костић, 1989, 529) Песникова осећања морају бити искрена

ако хоће да му читалац верује. Тако Костић, што се логике тиче, поставља тумачење на два нивоа: они којима је *Девесиље* права поезија, а у змајованкама виде поезију, треба у њој да траже барем логику, јер у њима поезије нема; они неслични њима, али сродни песнику, траже логику срца.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Костић, Ј. (1989): *О Јовану Јовановићу Змају*, Нови Сад: Матица српска.
2. Костић, Ј. (1880): *Основа Лейоине у свећу, с особитим обзиром на српске народне песме*, Нови Сад.
3. Костић, Ј. (1864): *Примедбе на "Естетичке одношаје вештине ка њрироди*, Нови Сад, *Летопис Матице српске*, књига 117, стр. 66-71; 1875, књига 118, стр. 200-201;
4. Јунг, К. Г. (1977): *Психолошке расправе*, Београд.
5. Јунг, К. Г. (1974): *Човек и његови симболи*, Загреб: Младост.
6. Шилер, Ј. Ф. (1967): *Писма о естетском васпитању човека*, Београд: Култура.
7. Јеремић, Д. (1989): *Естетика код Срба*, Београд: САНУ.

Summary: This work presents some results of research of Kostic's hudge analytics of aesthetic judgments of Zmaj' poetry.

The book *About Jovan Jovanović Zmaj (Zmajova), his poetry, thoughts and time*, written by Laza Kostić in Sombor, in 1902, when all his theoretic and aesthetic discussions had already been written, in our opinion, represents his applied aesthetics. In it Kostić opposes two theoretical attitudes: poetry coming from inspiration (nightingale like) and poetry inspired by external motives (dragon like).

Kostić's attitude from the aesthetic of a creative act about complementation of "sleep and awareness" could be put together with modern theories of analytic psychology and philosophy of nature. It shows that Kostić's reflection of poetic fascination, which brings a dimension of awareness into sleep and vice versa, precedes modern theories of creation. We conclude that the interest of post modernistic spirit to renew romantic charm make Kostic's aesthetics of a creative act very much modern and accurate.

Key Words: Zmaj's Pevanija, poetry, creation, poetic fascination, nightingale-like poetry, dragon-like poetry, aesthetic of a creative act, awareness, sleep, modern theories.

Резюме: В этой работе представлены некоторые результаты исследования обширной аналитики эстетического суждения Костица о поэзии Змая.

Книга о Иоване Иовановиче Змае (Змаиове) его пении, мышлении и его времени, которую Лаза Костиц написал в Сомборе 1902 года, когда уже были написаны все его теоретические и эстетические обсуждения, представляет по нашему мышлению его применённую эстетику.

Костиц в ней противопоставляет двух теоретических положений: пение с вдохновением (как соловей) и пение инспирированное внешним мотивом (как Змай).

Положение Костица по эстетике творческого поступка о комплементарности “сна и яви” приводим связь с модернистскими теориями аналитической психологии и философией природы. Показывается что рефлексия Костица о вдохновении поэта, который в сон вводит одно свойство яви и наоборот, предшествует модернистским теориям творчества. Заключаем что интерес постмодернистского духа для восстановления романтики делая эстетика творческого поступка Костица исключительно модернистской и актуальной.

Ключевые слова: Песенник Змая, поэзия, творчество, вдохновение, поэта, пение соловья, пение Змая, эстетика творческого поступка, явь, сон, модернистские теории.

СНЕЖАНА ШАРАНЧИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 147-157

Примљено: 17. 03. 2000.

МИТОЛОШКА НАСЛОЈАВАЊА У КЊИЗИ ТИОДОРА РОСИЋА "ГОСПОДАР СЕДАМ БРЕГОВА"

Резиме: Кратке наративне форме у Росићевој књизи "Господар седам брегова" имају дубљи семантички смисао бројним митолошким наслојавањима. Циљ овог рада је да препозна и објасни митолошке и фолклорне компоненте у Росићевим причама јер оне чине да српска традиција и стара паганска религија и даље живе и у књижевности намењене деци.

Кључне речи: Словенска митологија, фолклор, традиција, приче за децу.

Прва прича у збирци, "Орлово гнездо", већ на самом почетку уводи митолошку силу, Здухача. Неки људи ухватили у мрежу човека и хоће да га потопе. Кад их Стефан Немања запита зашто то чине, они му кажу да је то нечиста сила, здухач који предводи облаке пуне града и тако им уништава летину. Зато га морају обесити. Једва их Стефан Немања убеди да то није здухач већ Павле Златокрил и тако спасе невиног.

Очито је да се Тиодор Росић оваквим почетком приче, а тиме и збирке, позвао на старо српско веровање у различите демонске силе, међу којима је и здухач. На први поглед можемо се наћи у недоумици откуда такав, изразито негативан став према здухачима у Росићевој причи јер, судећи по Чајкановићевим наводима, здухач припада групи позитивних демона, заштитника. Ваља имати на уму да су здухачи присутни у веровањима у Црној Гори, Херцеговини и

Приморју, а Србија не припада делокругу њихове заштите. Тако препознајемо карактеристичну амбивалентност митских, демонских сила које у неким крајевима и ситуацијама испољавају своје позитивне стране, а у неким другим околностима бивају изразито негативне, деструктивне. Здухач је сила, демон ветра, која брани плодност свога краја, али уништава плодност како сточну, тако и пољску, у другим крајевима. Функција здухача у овој причи одговара функцијама које у српском веровању припадају али и аждаји (предводе градоносне облаке, доносе олује, непогоде), те тако добијамо пример за уобичајено претапање особина међу сродним демонима.

Поткрепљење за веровање у здухача као негативног демона можемо пронаћи и у радовима Тихомира Ђорђевића. "... По Херцеговини приповиједају да се стухаћи (као виле и ђаволи) налазе по великијем планинама и да се највише јављају у прољеће кад задуже пусти развигорац... здухачи су људи који у себи имају некаквог духа који, док они спавају, изађе из њих и води ветрове, гони облаке, доноси или одгони град и туче се с другим здухачима... Главна улога здухача је у томе што се боре са здухачима друге земље, да би навели олује и облаке са градом са своје на њихову земљу и да је тиме оштете у усевима и другим производима..."¹

Радња у Росићевој причи није толико проткана причом о здухачима колико о вилама, при чему препознајемо још једно митолошко наслојавање. Виле својим умилним гласом дозивају, маме Стефана Немању, господара Рашке. Неко време им одолева, не одазива се, али на крају ипак не издржи. Како се јави, тако га виле заробе. Но, побратим, Павле Златокрил, избавља Немању из заточеништва.

То што чине виле у Росићевој причи одговара ономе што чине по народном веровању, те виле у причи за децу не одступају од својих уобичајених особина из народне књижевности и традиције. Девојка којој господар Рашке није одолео има белу хаљину и златну косу. То су уобичајени атрибути уз виле. Да виле умеју умилно, очаравајуће певати и да од те песме можеш да "повилениш", да због ње "уздише и камен", како то дочарава Росић, такође је једна карактеристична вилинска особина, уобичајена и за сродна бића из грчке митологије. Колико је за виле битна песма, можда понајбоље казује наша народна о Милошу Обилићу ког вила устрели из пуке завидности јер ју је надмашио у ономе у чему су виле ненадмашне - у певању!

¹ Тихомир Ђорђевић, 1953, Вампир и друга бића у нашем народном веровању и предању, Српски етнографски зборник, LXVI, Београд, 91-97.

За саму причу занимљивији је један други мотив: виле су намамиле и заробиле Стефана Немању те га држе у пећини да га ожене најлепшом златокосом вилом. Мотив брака човека и натприродног бића познат је у нашој усменој традицији, а посебно је чест у бајкама у којима змајеви отимају девојке и живе с њима. Има примера да и виле чине исто с лепим младићима, да заволе и одведу оног ког заволе, што их чини, поново, блиским грчким женским демонима, нереидама. Тихомир Ђорђевић наводи неколико народних песама у којима се препознаје овај мотив, а потом додаје: "... Виле би понекад ухватиле и заробиле по ког младог човека и са њим живеле. У Жепчу, у Босни, приповедају да би виле заволеле млада и лијепа момка, па би га онда уграбиле и однијеле у шуму или у коју пећину да с њима живи..."¹ Очигледно је поклапање подударане овог мотива са причом Тиодора Росића.

На крају, поменимо и места на којима се јављају виле у Росићевој причи. Најпре је на реци Стефан Немања угледао вилу, потом у пећини. Оба места су својствена вилама јер су њихова уобичајена станишта. Просторно ситуирање вила у нашем веровању је разнолико, али су гора и вода најчешћа станишта, што је још Вук Караџић истакао у свом Рјечнику, а потврду можемо наћи и у радовима Натка Нодила и Веселина Чајкановића. Но, треба имати на уму и то да се виле у Росићевој причи очито премештају са воде у пећину. То је потврда тезе да је свака подела вила по станишту само условна одредница јер вилама припадају сва станишта подједнако (оне су и у облацима, и око језера и извора, и у шумама, и у пећинама).^{II}

Кад Стефан Немања "виде да је пропао", стане дозивати помоћ, најпре Светог Ђорђа, а одмах потом и свог побратима, Павла Златокрилог. И овај завршни део приче садржи позната наслојавања из српске митологије и фолклора. Зашто дозива баш Светог Ђорђа, а не неког другог свеца? Како је Свети Ђорђе, по својим особинама, наследник старог паганског врховног бога, а и да је, по легендама, заштитник и хранитељ вукова, који се сматрају митским родоначелницима српског народа, није чудно што средњовековни владар у Росићевој причи управо од њега тражи помоћ. Он је оличење негдашњег националног бога, а познато је да су хришћански свеци попримили основне особине и функције својих паганских претходника. С друге стране, у хришћанској легенди Свети Ђорђе "убија аждаху", дакле, излази као победник у обрачуна са натприродним

¹ Тихомир Ђорђевић, 1953, Вештица и вила, СЕЗ, Београд, стр. 73.

^{II} Зоја Карановић, 1998, Аспекти просторног ситуирања вила у усменој традицији балканских Словена, Књижевна историја, XXX, бр. 105, Београд, стр. 207-216.

и демонским, а управо такав јунак је потребан господару Рашке као спас и избављење из вилинског ропства.

Но, не треба занемарити ни зазивање побратима у невољи. “... Ако будеш у невољи, протри ово перо и позови ме, Богом побратима...” Тако каже Злато-крил и побратими Стефана Немању у Росићевој причи. Сродство “по Богу” у српском народу има две варијанте: кумство и побратимство. Обе су неприкосновене, по значају и тежини равне правом, крвном сродству, каткад и важније. И кумство и побратимство су светиње које се не смеју изневерити ни погазити. Отуда се онај који је у невољи увек може поуздати у сигурну помоћ побратима. На крају, у поменутој реченици препознајемо и уобичајена заклињања међу Србима: “Да си ми по Богу брат!” или “Кумим те Богом!”, која имају функцију тражења и нуђења заштите, што у потпуности одговара ситуацији у Росићевој причи “Орлово гнездо”.

Прича “Вилин коњиц” такође садржи митолошка наслојавања. Она почиње овако: “Некада су мајке рађале крилате кћери. Повијале су их у буково лишће и остављале у гајевима, поред језера или река. Мале виле се умивале сунцем, а напајале росом.” Готово дословно као народна загонетка: “Тора је роди, роса је доји, а Сунце узгоји”, за коју је одгонетка вила. “Расле и дорастале до девојака - кад заиграју, трепте као лиске јасике, кад запевају, са њима певају горски извори, дрвеће у гори, звериње у планини, траве у пољу, орао крсташ кликће од радости...”^{III} Тако је рођена и вила Горица, коју ће стара, зла вила, казнити и у бесу јој искидати златну косу.

О лепоти вилинског певања, као уобичајеног атрибута, већ је било речи. Сада је занимљивији мотив о настанку вила. Постоји много различитих веровања и легенди о томе како виле долазе на свет. Вук Врчевић помиње веровање да виле настају од воћке или цвета, у Црној Гори причају да се виле рађају из росе. Међутим, постоји и веровање које одговара Росићевом приповедању. Тихомир Ђорђевић помиње веровање Срба граничара који “... веле да вилу мати роди на буковој гранцици и ту је повије у зелено лишће...”^{IV} Дословно исту реченицу наћи ћемо и код Чајкановића. Тако рођење виле Горице има своје утемељење у стварном веровању нашег народа, те није пишчева произвољност или само бајковит елемент. То није случај ни у чињеници што Росић својој вили даје име јер оне и у народној традицији каткад имају властита имена (Коса, Равијојла...). Иначе, сам мотив “повијања у лишће” познат је и јуначкој епизи. Муса Кесеџија,

^{III} Тиодор Росић, 1993, Господар седам брегова, Београд, стр.9.

^{IV} Тихомир Ђорђевић, 1953, Вештица и вила..., СЕЗ, Београд, стр. 68.

близак вилама по своја три срца, такође тако одраста (в. “Марко Краљевић и Муса Кесеџија”).

То што Росић наглашава повијање буковим лишћем као вилинском повоју такође тумачимо као произвољност. Чињеница да се у неким крајевима буковина узима за бадњак уместо храстовине довољно говори о магијским својствима овог дрвета.

Други занимљив мотив у причи “Вилин коњиц” је да виле могу бити зле, завидљиве, осветољубиве. Готово сви демони, па и виле, поседују својеврсну амбивалентност: у неким случајевима су добри, у другим случајевима су зли. Да су виле зле, зна и наша народна традиција. О томе понешто можемо прочитати у Вуковом Рјечнику, препознаћемо овај мотив у већ поменутој песми о Марку и његовом побратиму ког је вила “у бијело грло устријелила”, злу природу вила наћи ћемо у песми “Марко Краљевић и вила бродарица” у којој вила прети страшном бродарином (од јунака оба ока, од коња све четири ноге), затим у песми о Сибињанину Јанку коме вила врло сликовито прети уништењем ако не склони своју војску са њеног игралишта. Тако и зла вила из Росићеве приче има своје утемељење у народном веровању и певању. Овај мотив је суштински елемент саме приче јер без зле виле, љубоморне на љубав виле Горице и младог Радослава, не би било ни оне фантастичне метаморфозе на крају. Вила ће младог љубавника претворити у вилиног коњица и тако доказати своје натприродне моћи. Није случајно што вилу Горицу кажњава чупањем косе. Знајући да се вилинска моћ, по предањима, крије или у окриљу (копрени, велу) или у коси, зла вила овим чином лишава вилу Горицу њених магичних, натприродних способности и чини је обичном, смртном женом. Доказе да је вилинска моћ у коси наћи ћемо и код Чајкановића и код Ђорђевића. “... Виле, као и грчке нимфе, живе дуго, али нису бесмртне; вилин живот, на пример, везан је за њену косу, и довољно је да једна длака буде ишчупана, па ће вила морати да умре...”¹

Росићева прича “Како је постала кукавица” представља варијацију познатог етиолошког предања из Вуковог Рјечника, које каже да је кукавица настала од жене која је много тужила за умрлим братом коме је јадиковка додијала те је претворио у птицу своју неутешну сестру. По другој варијанти то је учинио Бог. Росићева прича мења овај мотив, те кукавица настаје од мајке која је неутешна остала након синовљеве смрти.

¹ Веселин Чајкановић, 1994, Стара српска религија и митологија, СКЗ, Београд, стр. 236.

Прича је занимљива и зато што представља својеврстан одјек народне баладе “Женидба Милића барјактара”. Пре свега, иста је ситуација: сватови иду по девојку и на том путу, у Росићевој причи, умире младожења, у народној балади невеста. У обе варијанте реч је о проклетству, о уроку. Обоје умиру у планини и бивају сахрањени у гори, крај извора. Овај последњи детаљ не треба занемарити јер садржи у себи траг митског. Пагански култ мртвих и ритуалне радње везане за овај култ увек истичу значај воде. Треба имати на уму да је култ мртвих један од најстаријих и да се заснива на веровању да покојници настављају живот на оном свету, али само под условом да им се дотура оно што је неопходно за опстанак. Једна од тих основних потреба загробног живота је потреба за водом јер на оном свету влада вечита жеђ. Зато у неким крајевима у ковчег уз покојника стављају и посуду воде. Код Срба је чест обичај да се покојном “за душу” подижу својеврсне задужбине, чесме. Дакле, сахрањивање крај воде, крај извора, омогућује покојнику обиље оног што му понајвише треба. Но, постоји и други разлог за овај мотив. Наиме, вода је елемент који има изразито снажну моћ да привлачи у себе душе умрлих и тако им пружи ново станиште. Живима је посебно важно да осигурају прелазак душе умрлог, уколико могу, на било који начин. Душа може да пређе у сеновиту животињу, каткад у биљку, па и у камен, а може и у воду. Постављајући гроб крај извора, мајка у Росићевој причи обезбеђује свом сину сигурно уточиште за душу и утољује жеђ која га мори на оном свету.

Траг народних обичаја и веровања налазимо у опису жаљења за сином у Росићевој причи. Знајући за проклетство, мајка и пре синовљеве смрти почиње да тужи, да жали, плаче. Кад види да ће се зла коб обистинити, она “расплете косе, удари у страشان плач”. Погребни обичаји Срба имају нарицање као свој саставни и обавезни део. Оно има уобичајене, пратеће радње, а међу њима је расплитање и сечење косе основни, најчешћи вид. Коса у животу жене има важну улогу. Тако пуштање косе симболички означава задовољавање, млађа сестра не сме пустити косу док старију не испросе, коса сплетена у плетеницу значи девовање, спремност за удају. Расплитање и сечење косе такође има одређену симболичку тежину у тренуцима великог бола и жалости. Треба се сетити класичног примера из песме “Ропство Јанковић Стојана” и Његоша.

На крају приче о постанку кукавице можемо препознати још једно преобликовање народног веровања са митском подлогом. На младићевом гробу, у гори, крај извора, после годину дана ничу, сами од себе, висабаба, јагорчевина и кукурек. Дакако, ово је логична појава јер су сва три цвета типични представници пролећа и расту по шумама. Можда ту не би требало тражити никакво митолошко

наслојавање, ни народно веровање. Можда се треба задовољити и овај додаток тумачити као један лирски украс који нема никакве друге тежње до да понуди једну носталгичну, поетичну завршницу. Ипак, по које додатно објашњење не мора изгледати пренапрегнуто јер је овде реч о писцу који изванредно познаје српску старину, веровања и обичаје, а такав писац ниједан детаљ не користи као произвољност или као спољни украс, напротив, такав писац сваки мотив, сваки детаљ користи са сврхом.

Поменуто је већ да душа после смрти наставља да живи у биљкама, животињама и другим сеновитим објектима. То је условило обичај да се око гробова увек нешто посади и тиме обезбеди ново становиште души покојника. Но, биље може бити и самоникло, о чему сведочи народна песма о Момиру и Гроздани која кажа да је "...На Момиру зелен бор никао,/на Гроздани винова лозица...", а иста сцена постоји и у песми о Омеру и Мерими. Поменимо и легенде о косовским јунацима из чије су крви никли божури. У том смислу самоникло биље из Росићеве приле има своје утемељење у народној традицији.

На крају, можемо се запитати зашто баш ове три биљке? Све три су весници пролећа, препорода, новог живота, што на симболичком плану означава нови живот који син отпочиње у новом виду. Ипак, све три биљке су битније, у овом случају, због магијских својстава која поседују. По етимологији висибоба се повезује са паганским женским божанством, Бабом, чије се моћи понајвише виде баш у пролеће. Јагорчевина је повезана са хришћанским празницима, па се на Велики петак бере, а на Ускрс дели по црквама. Кукурек је основни састојак магијских радњи о празнику додола, веома цењен као лековито биље које подстиче плодност животиња. Дакле, Росић не помиње макар какво цвеће само ради цвећа, већ помиње оно које је имало, с пролећа, видну улогу и важност у животу нашег народа.

У причи "Сува јела" препознајемо нека већ поменута митолошка раслојавања: мотив зле виле која се свети и сахрањивање крај извора и суве јеле која после годину дана озелени. У овој Росићевеј причи вила старовлашка је кивна на српског краљевића јер лови по њеној шуми, дакле "нагазио" је на њено станиште, што виле, по правилу, не опраштају. Дакако, постоји мноштво начина да се смртник замери вилама: ако нагази на њихово коло или вечеру, ако намерно трага за њима, ако им не да да узму шта су наумиле... У овој причи је очито реч о повреди вилинског станишта, шуме коју виле сматрају својом. Освета вила је понајчешће "устрељавање" у руку, ногу или срце, а каткад им је потребна стрела јер човека могу само својим погледом усмртити. Тихомир Ђорђевић наводи следеће веровање: "...У Херцеговини кажу: 'Куку ономе на кога се виле расрде. Доста је да само

вила погледа човјека, момка, жену или дјевојку, па да их устријели!...”¹ Очито да и вилински поглед има натприродне моћи, што је битан податак за ову причу јер у њој вила погледом заноси стрелу мађарског краља те овај не убија зеца него српског краљевића.

Краљ сина сахрањује поред извора, до једне суве јеле. Важност извора у култу мртвих донекле је објашњен поводом приче “Како је постала кукавица”. Овде треба истаћи улогу једне, наизглед, појединости – суве јеле! Дакако, у самој причи овај избор је мотивисан чињеницом да краљ хоће да сахрани сина баш на оном месту на ком га је и изгубио. Али, преображај који се догоди са сувом јелом после годину дана носи у себи одређен митолошки талог. Мотив суве јеле која оживљује, поново зелени, близак је мотиву ницања/сађења биља око гробова које има функцију да прихвати душу умрлог и пружи јој ново станиште. Јела у овој причи нити је самоникла, нити је сађена, али обавља исту функцију - прихвата младићеву душу и тако обоје настављају живот. Овај мотив је познат у народној традицији. У народној песми о Момиру и Гроздани препознаћемо исту ситуацију: двоје младих је, без кривице, обешено о суву дафину (дрво налик на маслину), која се потом подмладила, оживела. Сам избор дрвета у Росићевој причи није произвољност већ има познату митолошку подлогу у веровањима о самониклом дрвећу међу којем јела има важно место. Реч је о дрвету које је засигурно некада имало улогу фетиша, култног дрвета, ком је одавано религијско поштовање.

Радња приче се догађа на Велики петак, празник Христова распећа. Када српском краљу погине син, игуман говори да се сам краљ огрешио и одапињао стреле у ране Христове, те тумачи шта се све не сме чинити на овај празник. Дакако, овде је реч о хришћанском учењу и обичајима, али оно има дубље корене у паганским веровањима о забранама и табуираним данима.

За овај рад је занимљив и следећи одломак из приче “Кнежевић Светислав”: ...У службу код кнежевића ступила и зла чаробница Јарослава, као ткаља. Тридесет и три дана ткала је кнежевићу свадбену кошуљу, на кошуљи изаткала тридесет и три чвора, у чворове уткала чаробне травке невидљивке, кожу од гуштера и змије присојкиње. Тридесет трећег дана, баш на сам дан свадбе, предала кнежевићу кошуљу...”²

Чаробница Јарослава, којој само име одређује злу природу, представља уобичајен лик бабе врачаре карактеристичан за бајке, а по функцијама које

¹ Тихомир Ђорђевић (1953): Вештица и вила..., СЕЗ, Београд, стр. 64.

² Тиодор Росић (1993): Господар седам брегова, СКЗ, Београд, стр. 21.

обавља и моћима које има донекле је блиска вештици, но није вештица у правом смислу те речи.

Главно место у опису врачања и наношења зла има везивање чворова којих је чак тридесет и три. О суштини везивања чворова као магијској радњи која проузрокује злу коб нека објашњења налазимо код Фрејзера: "...Многи људи у разним деловима света не воле да имају око себе било какве чворове у одређеним критичним приликама, нарочито за време порођаја, венчања и на самрти..."¹ Ако су чворови на одећи породиље, отежаће јој или чак онемогућити порођај, а ако је на младожењиној одећи увезан ма и један чвор, учиниће га неспособним за брачне дужности. Фрејзер тврди да су се таква веровања одржала у Европи све до краја XVIII века. Штетно дејство чворова огледа се у проузроковању болести, чак и смрти, јер је суштина те магијске радње управо у "везивању" самог живота који се тако гуши и уништава. Управо је то сврха чворова увезаних у младожењину свадбену кошуљу.

Младожења у Росићевој причи умире прве брачне ноћи, заправо, претвара се у свица. Метемпсихоза је позната свим индоевропским народима, па и Србима, који такође, како је то већ неколико пута истакнуто, верују да се душа након смрти сели у ново тело. Истина, свитац не припада сеновитих животиња карактеристичних за српско веровање, какве су змија, вук, пас, миш итд. Ипак, свитац у Росићевој причи обавља исту улогу јер кнежевић наставља да живи у новом обличју и "прича свету о својој несрећној женидби". Наравно, све ово можемо тумачити и као класичан мотив из бајки у којима зле чаробнице претварају људе у шта год пожелеле да би се после мноштва перипетија зле чини скинуле и јунак ослободио заточеништва у другачијем обличју. Ипак, мислим да је у Росићевој причи очуван траг веровања нашег народа у посебну силу коју поседују главари и врачевеи, а која им омогућује да бајају и врачају наношећи или добро или зло.

Из свега реченог можемо закључити да је поднаслов Росићеве збирке, "приче из српске старине", у потпуности прикладан. Његове приче штите од заборава прадавно митско искуство и схватање српског народа. Симболички језик предања и веровања очувао је грађу из најранијих времена сведочећи о некадашњој развијеној митологији коју данас наслућујемо и реконструишемо уз помоћ фолклористике. Колективно памћење генерација сачувано у усменој традицији понавља велику истину и уверење митског човека да је свако памћење равно животу, а сваки заборав исто што и смрт.

¹ Цејмс Фрејзер (1992): Златна грана, Београд: БИГЗ, стр. 320.

Приче из збирке “Господар седам брегова” су, очито, богате митолошким наслојањавима. Посебан квалитет овој збирци даје пишчев однос према старој српској религији, веровањима и култовима. Они су присутни у неизмењеном облику, онакви какви су заиста били. Пишчева маштовитост је окренута неким другим пољима, у домену митологије не постоје измене и произвољности. Митски свет паганских Срба дат је у свом изворном облику. Ова чињеница бива још значајнија када знамо да је књига намењена деци. Очито је да Тиодор Росић не сматра да су ради посебне публице потребна преобликовања митолошког система. Изворност и тачност свих анализованих мотива сведочи о одсуству бојазни да ће митски свет остати несхваћен уколико је понуђен деци.

Кратке наративне форме које чине збирку “Господар седам брегова” су сажете, речите и мудре. Писане су стилски савршено уобличеним језиком, по чврстим, његошевски народним обрасцима. Оне носе у себи довољно драмских набоја, неочекиваности, заплета и преокрета да буду занимљиво штиво младим читаоцима. Ово је књига из које се учимо ваљаном стилу, неисквареном језику, бритком уму, суптилној духовитости и племенитом осећању. Но, посебна вредност је у томе што ова књига упућује младог читаоца у свет српске традиције, веровања, предања и митологије, у свет који је нов, неистражен, непознат. Овом књигом је Тиодор Росић учинио исто што и Ивана Брлић-Мажуранић давне 1916. својим “Причама из давнине” које су деци отвориле пут у свет словенске митологије и хрватског фолклора. Тиодор Росић овом књигом отвара врата у свет српског фолклора, митологије и паганске религије, свет који је за младе читаоце сасвим нов, неистражен.

А деца воле пустоловине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Георгијевић, Христо (1997): *Семантичко-моделативне моћућности и предања*, Нови Сад, Детињство, бр. 4.
2. Ђорђевић, Тихомир (1953): *Вештица и вила у нашем народном веровању и предању*, Београд, Српски етнографски зборник.
3. Ђорђевић, Тихомир (1953): *Вампир и друја бића у нашем народном веровању и предању*, Београд, Српски етнографски зборник.
4. Карановић, Зоја (1998): *Аспекти просјорној ситуирања вила у усменој традицији балканских Словена*, Београд, Књижевна историја, XXX, бр. 105.

5. Поповић-Радовић, Мирјана (1989): *Српска митска њрича*, Београд: Рад.
 6. Росић, Тиодор (1993): *Господар седам брегова*, Београд: СКЗ.
 7. Фрејзер, Џејмс (1992): *Златна њрана*, Београд: БИГЗ.
 8. Чајкановић, Веселин (1994): *Речник српских народних веровања о биљкама*, Београд: СКЗ.
 9. Чајкановић, Веселин (1994): *Стара српска религија и митологија*, Београд: СКЗ.
-

Summary: Short narrative forms in Rosic's book *The Master of Seven Hills* have deeper semantic sense due to numerous mythological concentric cycles. The purpose of this work was to discover and explain mythological and folklore components in Rosic's stories which make the Serb tradition and ancient pagan religion still live in literature for children.

Key Words: Slavs mythology, folklore, tradition, stories for children.

Резюме: Короткие описательные формы в книге Росича “Хозяин семь холмов” имеют более глубокий семантический смысл численными мифологическими наслоистостями. Цель этой работы узнать и объяснить мифологические и фольклорные компоненты в рассказах Росича потому что они деляют что сербская традиция и старая языческая религија и дальше живут и в литературе предназначенной для детей.

Ключевые слова: славянская мифология, фольклор, традиция, рассказы для детей.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

ДР ЈОВО МАЛЕШЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.85

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 159-180

Примљено: 16. 02. 2000.

ВРСТЕ ПРОГРАМИРАНИХ МАТЕРИЈАЛА

-са примерима из наставних садржаја познавања природе-

Резиме: Од настанка програмиране наставе 1954. године до данас развили су се многи обрасци програмираних материјала. Осим најпознатијег и најпримењиванијег линеарног обрасца програмирања, разрађени су и научно доказани и други, али се они у нашој наставној пракси изузетно ретко сусрећу, вероватно зато што нису довољно истицани и представљени.

У овом раду је приказан преглед врста програмираних материјала. Сваки образац је описан и схематски приказан. За поједине, за које је то било могуће без израде целокупног програма дати су и примери – делови програмираних материјала или само кључни чланци, са садржинама из области Познавање природе, односно Природа и друштво. За сваки појединачно следи и коментар о примењивости у поменутиим наставним предметима.

Кључне речи: програми, обрасци програмирања, подпрограми, паралелни програми, чланак.

Увод

Програмирана настава није ни нов ни непознат појам у нашој наставној пракси. Полазна идеја за њен настанак је Торндајков “закон ефекта” - учење показује боље резултате у зависности од постигнутог успеха или неуспеха. У програмираној настави је то примењено као информисање о постигнутом успеху путем повратне информације, која следи непосредно након решавања задатка.

Први линеарни програми везују се за име Скинера, а разгранати за име Краудера.

Од 1954. године када Скинер у свом чланку “Наука учења и уметност поучавања” представља програмирану наставу, она бива прихваћена и истраживана. Произашла из потребе да се веома прецизно одреди наставна грађа, одреде активности које доводе до успеха, обезбеде услови и средства за то, она је виђена као могућност превазилажења свих проблема који се јављају у наставној пракси. Ту пре свега спадају потреба највеће активности ученика на часу, потреба индивидуализације наставног процеса, изналагање успешнијих начина подстицања ученика, али и потребе као што су смањивање могућности испољавања субјективности наставника при избору информација, у постављању степена захтева и при вредновању рада ученика. Ови последњи проблеми су нарочито изражени у разредној настави јер један учитељ изводи наставу свих наставних предмета у току четири године, па се јављају велике разлике у погледу вредности и количине знања, као и оспособљености за самостално учење од одељења до одељења истог разреда.

Тако се као предности програмиране наставе најчешће наводе: могућност индивидуализације наставе, највећа ученичка активност, излагање градива у најбољим количинама, постојање повратне информације, напредовање у зависности од усвојености претходног градива, постојање инструмената за контролу успеха, организовано и систематично излагање градива итд. Врло правилну констатацију у вези са програмираном наставом уочавамо у речима Артура А. Лумсдејна (Arthur A. Lumsdaine): “Кад ученик, радећи по неком програму, не успијева научити, онда за то није крив он већ програматор који је тај програм саставио” (Лајсо/Lysaught и Вилијамс/Williams, Увод у програмирану наставу, стр. 44).

Осим великог броја позитивних, уочене су и неке негативне особине, али оне се јављају само код пренаглашавања програмиране наставе. Замерке су следеће: планирање се сувише детаљизира, подстиче се механичко учење, може постати рутински рад, те тако одвести у досаду и смањује се социјализација ученика у одељењу. Зато се не препоручује извођење наставе искључиво програмираном наставом, већ је треба комбиновати са осталим врстама наставе. То је у неку руку и немогуће јер знамо да постоје наставни предмети у којима би програмирана настава била неизводљива (Музичка и Ликовна култура, Физичко васпитање и сл.).

Да програмирана настава не мора бити једнолична, показује и велики број типова, врста и образаца програмирања који су се развили од појаве првих

програмираних материјала до данас. Осим линеарних и разгранатих, јавили су се и они који имају карактеристике и линеарних и разгранатих, па их неки аутори сврставају у једну, а други у другу групу. Због тога у овом прегледу прихватамо класификацију наших познатих педагога Ј. Ђорђевића и М. Баковљева, те такве програме сврставамо у комбиноване програме.

У оквиру ових основних група јавили су се многи занимљиви облици и форме.

ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОГРАМИРАНИХ МАТЕРИЈАЛА

Сваки програмирани материјал започиње **уводним чланком** или чланцима у којима се даје преглед онога што ће се радити, објашњавају се поступци и технике рада, тј. дају се упутства за ученике. Уколико се предвиђа сложенији поступак рада, може постојати и пример решеног задатка.

Чланци за обраду предвиђених садржина морају садржати информацију највећег обима, дакле, толику да је ученик одређеног доба може без већег напора усвојити.

Следи **задатак** за ученике који треба да проистиче из информације, али не да га ученици могу решити простим преписивањем дела информације.

За сваки решени задатак ученици морају добити и **повратну информацију** и на основу тачности решеног задатка **упутство за даљи рад**.

Могу постојати и **чланци за понављање** и **критеријумски чланци** за проверу усвојености наставних садржина.

Чланци се ређају у секвенце. На основу ређања чланака у секвенце и начина обликовања програмираних материјала разликујемо више врста или типова програмирања.

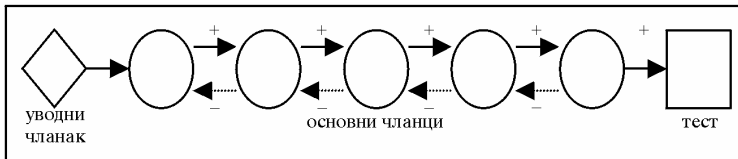
ВРСТЕ И ТИПОВИ ПРОГРАМИРАНИХ МАТЕРИЈАЛА

Линеарни програми

Линеарни програми су најједноставнији облици програмирања, који се састоје само од оперативних корака и немају никаквих грана или петљи. Њихова основна карактеристика је да сви ученици пролазе исти пут у току учења појединачном брзином. Сваки чланак се састоји од кратке информације након које следе питања и задаци за ученике. Обично се на следећој страни налази

повратна информација за ученике, а затим прелазе на други чланак без обзира на исправност претходног одговора. У већини програма ученици се, уколико нису тачно решили задатак, поново усмеравају на претходну информацију, читају је, а затим у простору за додатни рад уписују тачан одговор.

Општа схема линеарног програма изгледа овако:



Линеарни програми могу имати различите облике.

а) Класични линеарни програми

Већ су описани и највише их има у пракси, те о њима сада неће бити више речи.

б) Програми у сликама

Линеарни програми могу бити приказани и у сликовитој форми. Овакви су се показали посебно успешним у природним наукама. То је релативно нов, специфичан облик програмиране наставе. Овај програм се разликује од претходно наведеног по томе што информација није исказана речима већ фотографијом, сликом, скицом, табелом, графикомом, схемом, географском картом и сл. Сlike морају тачно и јасно приказивати одређену информацију, морају омогућавати потпуно разумевање дате садржине и смисаоно, логички се повезивати једна са другом.

Организација и структура програма у сликама започиње формулисањем проблема или постављањем питања. То је неопходно, да би се пажња ученика усмерила у жељеном правцу, тј. да пажљиво посматрају слику како би јој могли открити одређен смисао. Следи слика, а затим простор за одговоре у ком ученици на основу пажљивог посматрања, упоређивања и анализирања формулишу своја запажања.

Ако се има у виду чињеница да је код већине људи најразвијенија визуелна перцепција и да се посматрањем слике уочавају и битни односи између елемената неке целине, лако је уочити да програм у сликама има много позитивних карактеристика. У многим случајевима слика омогућава потпуно разумевање садржине пружајући конкретан смисао и значај одређеним појмовима. То је посебно изражено на подручјима и појавама за које је непосредно искуство ограничено или немогуће, што је чест случај у природним наукама. У таквим случајевима запамћивање наставничког излагања без визуелизације своди се на просто запамћивање речи, којима се често придаје погрешан или мало искривљен смисао.

Још једна значајна карактеристика се односи на примену у разредној настави. Наиме, у првом и другом разреду основне школе се програмирана настава не примењује због тога што ученици тог доба још споро читају, па би се већа пажња морала посвећивати читању него садржини програмираних материјала. Програм у сликама, за разлику од класичних, погодан је и за ово доба, с обзиром да текста има веома мало.

Треба напоменути да је програме у сликама могуће израдити и као разгранате или комбиноване програме, али при томе се јавља низ практичних проблема, пре свега у погледу одабира одговарајућих слика који омогућавају разгранавање.

Пример:

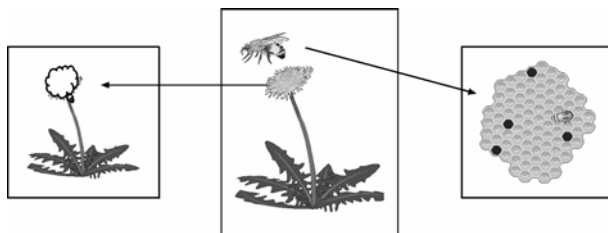
ПОВЕЗАНОСТ БИЉАКА И ЖИВОТИЊА (2. РАЗРЕД)

(део програма у сликама)

Чланак 1.

Посматрај слике, одговарај на постављена питања и на крају закључи:

У каквој су вези биљке и инсекти?



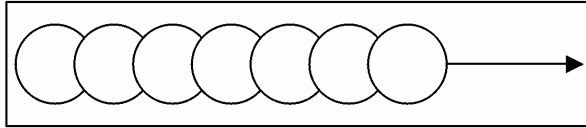
Пчела на цвету налази за себе _____. Односи га у своју _____. Шетајући по цвету, пчела га опрашује, омогућавајући цвету да створи _____ и тако се даље размножава. Када пчела омирише маслчак, од њега постаје бели облачак.

Решење 1.: *храну (поленов њрах), кошницу, семе*

в) Конверзационо ланчани програм

Аутор конверзационо–ланчаног модела програмирања је Џон Барлоу (John Barlow). Овај образац програмирања има карактеристике линеарног програма, с тим што се на питања одговара искључиво допуњавањем, а решење првог чланка се налази као наглашена реч у тексту другог чланка. Тако одговор ученика постаје значајан део идућег чланка и тиме се и уважава тачност учениковог одговора, што није случај у класичним линеарним програмима. Једна од битних карактеристика је што се информација не даје на уобичајен начин већ се само наговештава, тј. потребно је предзнање да би се могло одговорити на постављена питања. Због тога су ови програми веома погодни за усвајање ученицима блиских садржина, или понављање раније обрађеног градива.

Схематски би се овај модел програмирања могао приказати на следећи начин:



Пример:

МЕСЕЦ - ПРИРОДНИ ПРАТИЛАЦ ЗЕМЉЕ (4. РАЗРЕД)

(део програмираног материјала)

Чланак 1.

Земљу на њеном путу око Сунца прати њен верни природни пратилац Месец. Он је Земљин _____.

Чланак 2.

Сателити су тамна небеска тела, што значи да не зраче сопствену светлост. Ми ипак видимо Месец као сјајно небеско тело зато што се _____ одбија о Месечеву површину и обасјава Земљу.

Чланак 3.

Сунчева светлост обасјава целу површину Месеца, али ми увек видимо само онај део који је окренут Земљи. Видљиви део Месеца са Земље се назива _____.

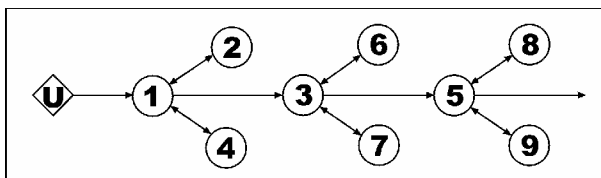
Чланак 4.

Месечеве мене су видљиве у четири појавна облика. То су млад месец, прва четврт, пун месец и последња четврт. Ова појава настаје као последица _____.
ИТД...

Разгранати програми

Разгранати програми су, уопштено узето, програми који омогућавају долажење до коначног циља, усвајање знања различитим путевима. Питања у овим програмима се постављају по начелу вишеструког избора. Ученик који тачно одговори на питање наставља са усвајањем нових информација, а онај који изабере погрешан одговор добија додатну помоћ, упутства и задатке, па се враћа на претходну информацију. Дакле, овакви програми користе и ученичке грешке као метод учења.

Најједноставнији разгранати програми би се схематски могли приказати на следећи начин:



Пример:

ВРСТЕ ТЛА И ЊИХОВА СВОЈСТВА (4. РАЗРЕД)

(гео програмираној материјала)

Страна 1.

Чланак 1.

Када бисмо копали врло дубоку јаму у Земљиној кори, или када бисмо је могли попречно пресећи, уочили бисмо више слојева који се по својим особинама значајно разликују. Површински слојеви коре су ораница, затим следе здравица и мртвица.

На основу назива, закључи које од следећих особина одговарају ораници:

- а) Каменит неплодан слој Земље. (стр. 2)
 - б) Спољашњи, површински мек и растресит слој, који се обрађује или је прекривен ливадама и шумом. (стр. 3)
 - в) Глиновит, збијен слој жуте боје. (стр. 4)
-

Страна 2.

Одговор: *Каменит, неплодан слој Земље.*

Твој одговор није тачан.

Размисли добро: ако се слој Земљине површине назива ораница, да ли може бити каменит и неплодан?

Упутство: Врати се на претходни чланак, поново прочитај информацију и покушај поново решити задатак.

Страна 3.

Одговор: *Спољашњи, површински мек и растресит слој, који се обрађује или је прекривен ливадама и шумом.*

Твој одговор је тачан.

Прочитај следећу информацију:

Оранице се разликују по својој плодности. Те разлике условљава различит састав тла. Песковито тло садржи највише песка, нешто глине, кречњака и хумуса.

Пошто знаш да песак лако пропушта воду, брзо и јако се загреје и врло брзо суши, закључи колико је ово тло погодно за обраду:

- а) Није погодно за биљке чији корен не допире дубоко у земљу, јер биљке брзо остају без воде, пошто се песак брзо суши. Што садржи више хумуса то је плоднија. (стр. 5)
 - б) Веома је плодно земљиште, пошто се брзо загрева, а биљкама је потребна топлота. (стр. 6)
 - в) Неплодно је јер је мешано са другим врстама тла. (стр. 7)
-

Страна 4.

Одговор: *Глиновит, збијен слој жуће боје*

Твој одговор није тачан.

Размисли: Да ли су њиве које си видео да се ору жуте боје, а земљиште збијено?

Упутство: Врати се на први чланак (страна 1), поново прочитај информацију и покушај решити задатак.

У наведеном примеру распоред страница је истоветан распореду приказаном у схеми. Наравно, то није обавезан распоред страница и сачињава се у зависности од тачности одговора у постављеном задатку.

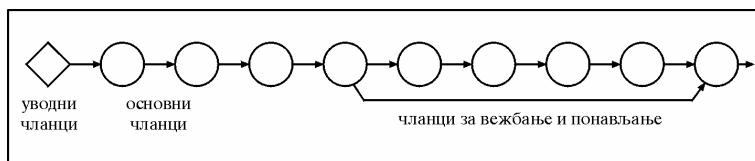
Због могућности да ученици пре времена виде тачно решење, уведен су тзв. *расуше књије*. Основна разлика у поређењу са претходним се састоји у томе што се ученици са прве странице не шаљу на другу, трећу, четврту, већ на неке произвољне, разбацане странице, нпр. десету, осамнаесту, двадесет осму. Тако ученици у току рада “шетају” напред - назад и спречени су да прочитају решење задатка унапред.

Комбиновани програми

Комбиновани програми имају карактеристике и линеарних и разгранатих програма јер се чланци једно време нижу линеарно, а затим долази до неких раздвајања - гранања или петљи, па се настављају линеарно. Ове програме не сврставају сви аутори једнако, па тако по неким ауторима једни те исти типови програма припадају модификованим линеарним, а по другим разгранатим. Називи врста програма исто тако нису исти код свих аутора, али се на основу анализе програма закључује да је реч о истом типу програмирања. Узимајући слободу да такве програме не сврстамо ни у једну ни у другу групу, издвајамо их као комбиноване. Такву поделу износе и Јован Ђорђевић и Милан Баковљев.

а) Усавршени модификовани линеарни програм (или програм са прескакивањем чланака)

Уколико ученик успешно савлада неки задатак, упућује се да прескочи неколико чланака предвиђених за вежбање и понављање. То има мотивационо деловање, омогућава успешним ученицима да брже уче, а слабијим да више вежбају и понављају. Тако је остварена индивидуализација, осим у брзини рада, и у задацима које решавају. Схема оваквог програма се може представити на следећи начин:



Овакав програм је изузетно занимљив за наставу Математике и Граматике. У свакој наставној грађи сваког предмета постоје делови које је неопходно истаћи, поновити и добро увежбати да би се успешно могло наставити усвајање новог градива.

На пример, ако се програмира наставна садржина о стрмој равни и њеним елементима (4. разред), неопходно је да деца науче да уочавају елементе стрме равни да би је могли препознати у предметима који их окружују. Након основних чланака

у којима се обрађује појам стрме равни и указује на елементе на неком очигледном примеру, могу се увести чланци за вежбање и понављање препознавања стрме равни на примерима. Њих раде ученици који сматрају да им је потребно још вежбања да би потпуније разумели овај појам. Остали имају могућност да их прескоче. Пошто постоји опасност од погрешне процене свог знања, потребно је поставити неки задатак који служи за проверу разумевања, са даљим упутствима за решавање чланака редом, или да прескоче неколико чланака.

Пример:

СТРМА РАВАН (4. РАЗРЕД)

(пример чланка од кој почиње могућности прескакања чланака)

Из постављене дефиниције стрме равни као **косо нагнуте равни** у поређењу са **хоризонталном површином** следе и њени елементи. Као што је лако закључити, елементи стрме равни су:

1. коса раван
2. хоризонтална раван
3. нагиб стрме равни

Задатак: На следећој слици су бројевима означени елементи стрме равни. Поред сваког броја напиши тачан назив елемента.



Одговор: 1. _____; 2. _____, 3. _____

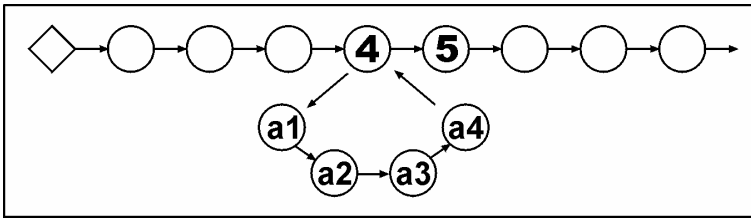
Решење: 1. *стрма раван*, 2 *нагиб стрме равни* 3. *хоризонтална раван*

Упутство: Ако си тачно решио задатак из претходног чланка, можеш прескочити наредне чланке предвиђене за вежбање и понављање и прећи на чланак бр. 11. Ако ниси, пређи на следећи чланак.

б) Програм са додатним или помоћним петљама

Овај програм је веома сличан претходном по својој структури, али овде се омогућава ученицима којима су чланци оптималне тежине претешки да схвате садржину радом на додатним чланцима у којима се садржине детаљније разрађују. Ово се понекад ради и простим враћањем на претходне чланке, али ако нису први пут разумели дату информацију, мало је вероватно да ће је при простом поновљеном читању ученици разумети.

Схема програма:



Исти овакав модел се може применити и у другачијем виду: уместо даљег детаљизирања намењеног слабијим ученицима, могу се додати и помоћне петље у којима се наставна грађа проширује, а ученик их пролази ако сам то жели.

Пример чланка из ког би могла полазити петља намењена продубљивању садржине:

Чланак 4.

Да поновимо:

Биљке може опрашивати: _____; _____; _____ и _____.

Решење чланка 4: *ветар, вода, инсекти и неке животиње или човек.*

Ако желите нешто више сазнати о природним прилагођеностима поленовој праха биљака за поједине врсте опрашивања, иређи на чланке од a1 до a4, у суседном иређи на чланак 5.

Два претходно поменута типа програмирања су веома погодна за комбиновање, те се тако одређује диференцијација на три нивоа: максимални - прескачу чланке, медијални - решавају задатке линеарно, минимални - добијају допунска објашњења у петљи. То подразумева и да исти ученик неке делове пролази линеарно, за друге му требају допунска објашњења дата у петљи, а неке чланке може и да прескочи.

в) Програми са преласком на помоћне гране (нефункционално разграновање)

Аутори оваквог разграновања били су Гајс и Кнап (Geis&Knapp, 1963). Разликују се од претходних по томе што се у програм уносе помоћни чланци који су заправо образовно непотребни, нефункционални, јер ће их скоро сваки ученик прескапати. Такви задаци су лаки, а упутство за прескакање служи искључиво охрабрењу, мотивисању ученика. На тај начин просечни, понекад и слаби ученици, стичу утисак о својој успешности у раду. Успешност оваквог начина програмирања била је и научно верификована.

На пример: ако израђујемо програм са грађом из наставне теме о електричној струји и електрицитету, претпостављамо да данас сви ученици знају који од

кућанских апарата покреће електрична енергија, али можемо убацили неки чланак који их наводи, уз упутство, да ученици који ово знају могу прескочити те чланке и наставити са радом.

Пример:

ЕЛЕКТРИЧНА СТРУЈА (4. РАЗРЕД)

(део програмираног материјала)

Чланак 31.

Досада си научио шта је електрична струја. Сигурно знаш да она покреће многе кућанске апарате. Ако сматраш да знаш који су то, прескочи два чланка па пређи на чланак 34, а ако ти је потребна помоћ, окрени следећу страницу.

Чланак 32.

Многе кућанске апарате покреће електрична енергија. У кухињи, на пример налазимо електрични штедњак, фрижидер, миксер, тостер. За одржавање хигијене одеће и стана такође користимо различите електричне уређаје: веш машину, пеглу, усисивач. Има их још много.

Задатак: Који од наведених уређаја не покреће електрична енергија?

ЗАМРЗИВАЧ, ФЕН ЗА КОСУ, РУЧНА МАШИНА ЗА МЛЕВЕЊЕ МЕСА, ТЕРМОАКУМУЛАЦИОНА ПЕЋ

Чланак 33.

Данас готово све послове у кући обављамо уз употребу електричне енергије. Просто се запитамо како су људи успевали радити док их није било. Ипак, уместо сваког данас постојећег, савременог уређаја постојао је неки примитивнији, једноставнији.

Задатак: У табели у првом реду су наведени старински уређаји, данас замењени електричним. Испод њих, у одговарајућа поља упиши којим електричним уређајима су замењени.

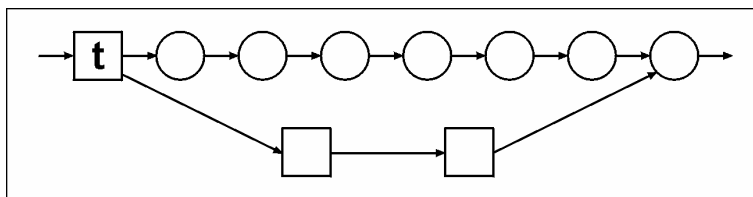
коса	Ручни млин за кафу	Пећ на тврдо гориво	Петролејска лампа	корито

Схематски приказ је сличан претходним, те га нећемо поново приказивати.

г) Линеарни програм са испитним или тест чланцима

Академик др. Петар Мандић помиње линеаран програм који “рјешава проблем разлика у предзнању ученика који су укључени у одређен програм и омогућује им тест чланцима на одређеним критичним тачкама програма да напредује нормално” (Иновације у настави и њихов педагошки смисао, стр. 145). Овај модел се употребљава када се зна да међу ученицима који ће овај програм радити постоје велике разлике у предзнању. Испитни или тест чланци су смештени на “критичним тачкама програма” одакле се ученици упућују на за њих предвиђене чланке, секвенце или помоћне линије. Овакав чланак показује треба ли неки ученик у даљем раду да проради неку секвенцу или не. Ту је потребно направити разлику у поређењу са чланцима којима завршавају поједине секвенце програма, које показују да ли је ученик овладао обрађеним градивом.

Схематски би се овај програм могао приказати на следећи начин:



Претпоставимо да је за Познавање природе програмер израђивао програм о биљкама и животињама које живе у повртњаку и на њиви. У том случају морао би предвидети да деца која живе на селу имају много веће предзнање од деце одрасле у граду. Зато би могао увести тест чланак који би показао да ли ученик треба да пролази секвенце које говоре нпр. о начину садње биљака и обради земљишта или му је то већ познато.

Пример:

БИЉКЕ И ЖИВОТИЊЕ НА ЊИВИ И У ПОВРТЊАКУ

Пример шесетог чланка

Проверимо да ли знате како се земљиште припрема за сетву, односно садњу биљака у повртњаку:

На линије испред наведених радњи напишите редне бројеве који би одговарали редоследу радова на њиви:

- ___ орање
- ___ ђубрење
- ___ сетва
- ___ сетвоспремање

Ученик који тачно реши тест чланак упућује се на додатни којим се још детаљније и потпуније проверава предзнање или се упути да прескочи одређени број чланака у којима се обрађују поменуте садржине. Ученици који нису успешно решили тест чланак настављају да раде линеарно.

д) Програми са експресним гранама

Програми са експресним гранама захтевају самокритичност ученика, свест о потреби учења и развијену жељу за сазнањем. Наиме овакав програм има посебно означене чланке у којима се кратко и сажето саопштавају информације. Ученик може изабрати тај пут савлађивања изложеног градива или се одлучити за поступно прелажење са чланка на чланак уколико решавајући постављене задатке процени да му експресне информације ипак нису довољне.

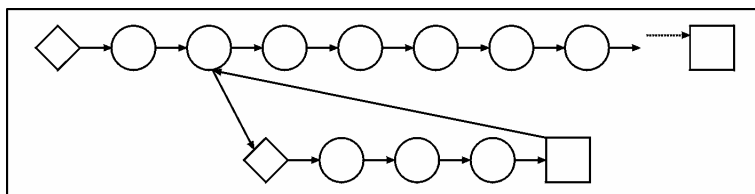
Деца нижих разреда основне школе веома тешко могу да предвиде којим путем треба да иду да би савладала програм, што врло вероватно доводи до незадовољавајућих резултата. То опет значи и неминовно враћање на почетак и рад дужим путем, из чега проистиче смањење мотивације ученика за рад, као и губљење времена. Због тога сматрамо да овај, иначе веома занимљив начин програмирања није прихватљив за ученика о коме говоримо.

И овај програм је претежно линеарног типа.

ђ) Програми са подпрограмима или паралелни програми

Ако је знање неке садржине услов за усвајање новог, ученици који га нису усвојили треба то да учине у току рада. Због тога се, након дијагностификовања грешке, такви ученици упућују на рад на паралелном подпрограму који им омогућује да надокнаде пропуштено, а затим се врате на основни програм. То су у ствари два везана линеарна програма од којих један прелазе сви ученици, а други, подпрограм, само они који нису савладали ту неопходну садржину. Овај тип програмирања је изузетно значајан за наставу Математике, граматике, Физике и сл. због изразите повезаности наставних садржина. Међутим, настава Познавања природе предвиђа само основне садржине природних наука: биологије, физике и др, те уколико се претпоставља да ученици и имају мањкавости у предзнању неке области, обично је довољно убацити само неколико чланака за понављање. Због тога је овакав начин програмирања садржина ових предмета нефункционалан и најчешће непотребан, што не оспорава његову вредност у неким другим наставним областима.

Схема би се могла приказати на следећи начин:

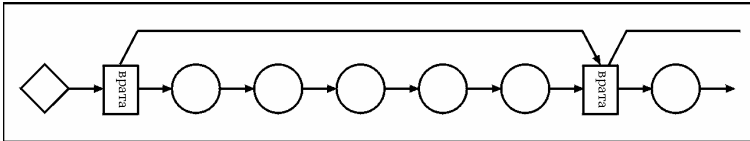


е) Програми писани техником улазних врата

Програми писани техником улазних врата узимају у обзир претходно знање ученика. Данас, када ученици имају различите могућности информисања и ваншколског стицања знања, често смо у ситуацији да понеки ученици о некој теми знају и више од наставника, док друга не знају ништа или скоро ништа. Ови програми полазе од претходног испитивања знања ученика критеријумским чланком - улазним вратима. На основу тачности решења ових критеријумских

задатака ученик се упућује да решава све чланке линеарно или да пређе на следећа улазна врата. Битно је нагласити да задаци у критеријумским чланцима морају изостављати могућност случајног тачног решења, те је њихова израда најтежи део посла.

Схема оваквог програма:



Ова врста програмирања је занимљива за шире разнолике теме, за које би ученици о неком градиву могли имати широка предзнања, док би у другом она била много оскуднија. Такав пример је тема “Животне заједнице” (четврти разред), која обухвата садржине које се односе на живот биљака и животиња који живе на њивама и у повртњацима, у шумама, на ливадама и пашњацима, у водама. У зависности од природне средине у којој ученик живи, имаће и различита предзнања за различите садржаје ове теме.

ж) Критеријумско програмирање

Критеријумско програмирање је такође програм који поштује предзнање ученика.

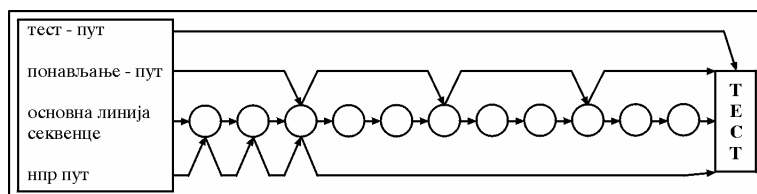
Ученику се у почетним чланцима секвенце прво изложи кратка садржина секвенце. На основу тога и свести о свом предзнању он бира један од следећих путева:

- ако сматра да већ познаје ту садржину, прелази на критеријумски тест, након кога може напредовати или се враћа натраг ако није добро проценио своје знање,
- ако сматра да му је потребно само мало да понови, прелази на неколико чланака предвиђених за понављање, а затим приступа критеријумском тесту,
- ако му уводно излагање није довољно да процени своје знање може добити неколико чланака - примера, па затим одабрати даљи пут,
- ако сматра да не познаје предвиђене садржине, може линеарно прелазити програмирани материјал.

Овакво програмирање заиста омогућава потпуну индивидуализацију, али постоји опасност као и у програму са експресним гранама да ученици не могу добро проценити своје знање, па лутају и непотребно губе време, тј. рад би се могао одвијати чак и дуже него са обичним линеарним програмима, па би могао

изазвати замор и досаду. Ово је основни разлог због ког је овај модел програмирања погоднији за старије ученике или за образовање одраслих него за ученике нижих разреда.

Схема оваквог програма по В. Мужућу изгледа овако:



з) Алгоритамско програмирање

Као посебан вид програмирања по критеријуму разгранавња, алгоритамско програмирање би се морало сврстати у комбиноване програме јер има и елементе линеарног и елементе разгранатог програмирања. Алгоритамско програмирање је потребно разликовати од алгоритмизоване наставе која представља прецизно вођен, управљан наставни процес.

У основи разликују се два основна алгоритамска модела: еластични и нееластични. Нееластични модел је модел аутомата. Његови аутори су Петров, Фридман и Јушченко. Овај модел је врло сложен, крут и засад много мање примењив у настави од еластичног Ландиног модела.

Ланда одређује појам алгоритма као тачно и општеразумљиво упутство о извршењу у сваком поједином случају одређеног низа истих елементарних операција које припадају неком систему таквих операција, а с којим се може решити било који задатак одређеног разреда, односно типа задатака.

Из наведеног следе карактеристике алгоритма:

- детерминантност (потпуна одређеност у редоследу примене операција приликом решавања датог задатка),
- масовност (алгоритам мора да се односи на све задатке одређене врсте)
- резултативност (радом на алгоритму се увек долази до решења)

Ланда је сачинио је општи методички приступ изради алгоритма који се састоји из следећих елемената:

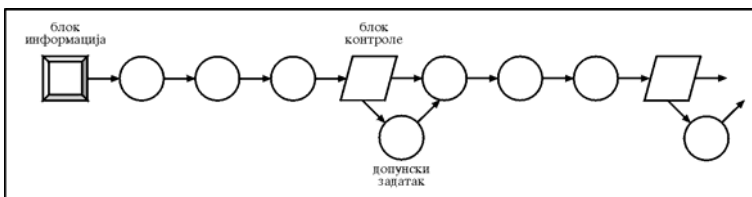
- пронаћи обележја
- утврдити којом су логичком везом спојени
- сачинити схему обележја
- уз помоћ схеме утврдити шта треба урадити да би се решио задатак.

(Кнежевић, Модели учења и наставе стр. 144)

Алгоритмизовани програмирани материјали су само један вид извођења алгоритмизоване наставе. Алгоритам препознавања је најчешћи тип алгоритмизованих програма, мада постоји више врста. Обележја предмета посматрања се упоређују се са обележјима одређеним алгоритмом. Алгоритмизовани програмирани материјал мора да садржи блок информацију, основни програм са задацима и чланцима на основу којих се решава задатак на засебном листићу, допунске задатке и блок контроле.

Ученици проучавају алгоритмом дата обележја, затим решавају предвиђене задатке, а своја решења записују на засебан листић. Одмах иза сваког чланка следи тачно решење, што је карактеристика свих програмираних материјала. Након решеног целог задатка, следи блок провере, у ком ученици имају могућност да још једном, у потпуности упореде своју попуњену схему на листићу са тачно решеном, али и са схемама у којима су предвиђене грешке и добијају даља упутства за рад. Ученици који су тачно решили задатак прелазе на следећи задатак у оквиру основног програма, а они који су начинили неку грешку упућују се на допунски задатак. Након исправно решеног допунског задатка, прелазе на други задатак, а уколико ни ту нису успели, имају могућност да затраже помоћ наставника. Дакле, ту се јавља делимично разгрананање програма. Пре првог рада на алгоритмизованом програмираном материјалу ученици се морају увести у овакав рад на посебном часу, који аутори овакве наставе називају “логичким часом”. Материјал за овај час се посебно припрема и не сме бити везан ни за једну наставну грађу одређено. Тај полазни материјал би требало да послужи препознавању особа, појава и предмета на основу њихових обележја. Реч је о конјуктивним и дисјунктивним односима међу тим обележјима, али се термини не уводе, већ се само означавају везницима “и” и “или”. Два оваква материјала је израдио Ланда и два на основу ових др В. Мужих за потребе својих истраживања. Сваки материјал за ученике прати и детаљно упутство за наставнике.

Схема алгоритмизованог програмираног материјала (алгоритам препознавања) би се могла представити на следећи начин:



ДЕО АЛГОРИТАМА ПРЕПОЗНАВАЊА ДОМАЋИХ ЖИВОТИЊА ПО ПРИПАДНОСТИ ОДРЕЂЕНОЈ ГРУПИ (КЛАСИ)

Блок информација:

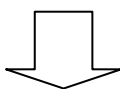
Домаће животиње је човек припитомио и тиме променио природне потребе тих животиња у погледу исхране и сналажења у природи. Разлог бриге о тим животињама је пре свега корист. Домаће животиње човек гаји ради меса, млека, јаја, коже, вуне, а понеке се користе, а поготово су се користиле и као радна снага. Неке животиње су се веома привикле на живот са људима, те су постале и њихови пријатељи, љубимци. Од њих човек нема користи.

Човек узгаја различите животиње у свом домаћинству, али оне пак имају нека заједничка обележја по којима се могу сврстати у три прилично широке групе.

ОБЕЛЕЖЈА:

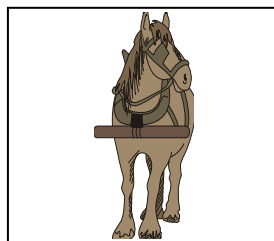
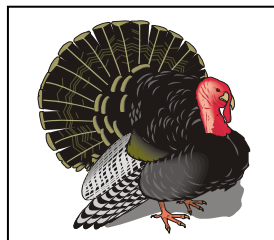
Живину чине птице које је човек узгаја ради меса, јаја и перја. Дакле, легу се из јаја, тело им је прекривено перјем, имају крила, али их већина слабо лети због начина живота. Хране се биљном храном, углавном зрневљем, житарицама, зеленим биљкама. Имају своје неприпитомљене сроднике, а домаће врсте човек укршта и добија нове, расне сорте да би добио што више онога ради чега их и гаји.

ИЛИ

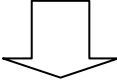


Стоку чине четвороножне животиње које рађају живе младунце и тело им је прекривено длаком. Хране се биљном храном, пре свега житарицама, свежем травом или сеном, и природном храном концентрисане садржине коју човек посебно производи за узгој стоке ради што веће вредности, која је и позната као концентрат. Човек гаји стоку ради меса, млека, вуне и користи је као радну снагу.

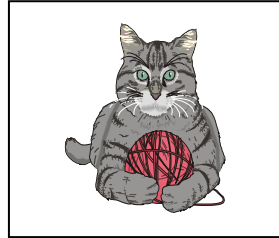
ПРИМЕРИ:



ИЛИ

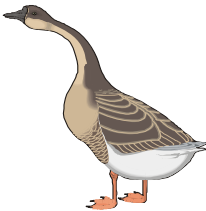


Кућни љубимци могу бити веома различите врсте животиња, а заједничко им је пре свега што их човек не гаји ради користи, већ због љубави према њима, као што им и само име говори. О њима се човек обично брине са посебном пажњом и врло често живе у кући заједно са људима.



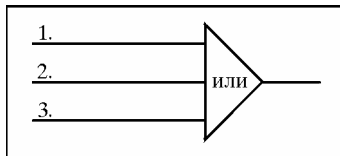
ОСНОВНИ ПРОГРАМ

Први задатак:



Посматрај гуску.

- Прочитај обележја на основу којих се домаће животиње сврставају у групе.
- Одговори којој групи домаћих животиња припада гуска.
- Испуни схему на листићу за одговоре



ЧЛАНЦИ:

1.

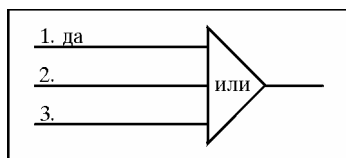
(гуска)

Одговори:

Да ли је гуска птица коју људи гаје у својим домаћинствима ради меса и јаја?

Немој гледати у решења чланака. Покриј их маском!

P1.

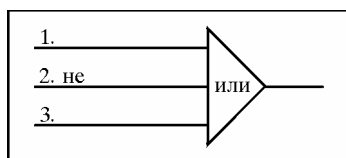


2.

(гуска)

Да ли је домаћа гуска четвороножна животиња коју човек узгаја ради меса, млека, коже, вуне или ради помоћи у раду?

P2.

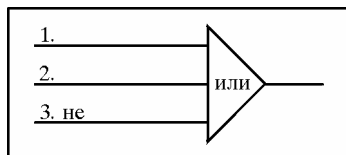


3.

(гуска)

Да ли је гуска животиња од које човек нема неку одређену корист, већ је узгаја из љубави према њој?

P3.



4.

(гуска)

Гуска је птица коју човек узгаја ради меса и јаја.

Допуни реченицу на листићу за одговоре:

Будући да је гуска птица коју човек гаји ради меса и јаја, сврставамо је у групу домаћих животиња, која се назива _____.

P4.

живина

5.

Упореди своје одговоре из схеме са решењима P1, P2, P3, P4, те на листићу за одговоре заокружи број испред једног од ова два одговора:



1. Мој одговор је тачан.

Упутство:

Пређи на следећи основни програм.

2. Мој одговор није тачан.

Упутство:

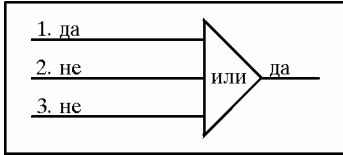
Покушај решити допунски задатак.

Испуни допунску схему на листићу за одговоре.

БЛОК КОНТРОЛЕ:

Да ли си тачно испунио схему груписања домаћих животиња? Провери овако:

А) схема:

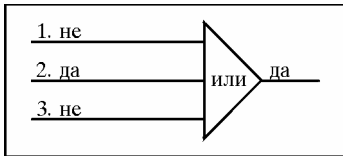


Твој одговор је тачан.

Упутство:

Пређи на други задатак.

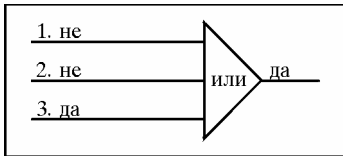
Б) схема:



Твој одговор није тачан.

Упутство: прочитај чланке од 1 до 5.

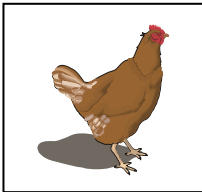
В) схема:



Твој одговор није тачан.

Упутство: Прочитај чланке од 1 до 5.

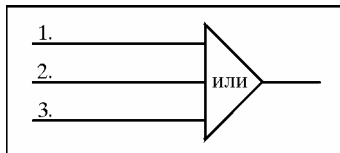
ДОПУНСКИ ЗАДАТАК:



Посматрај кокош:

Да ли кокош сврставамо у живину?

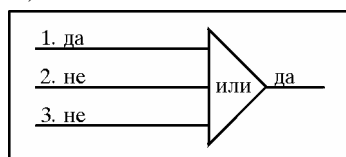
Испуни схему:



Да ли си тачно испунио допунску схему?

Провери:

А) схема:



Твој одговор је тачан.

Упутство: пређи на наредни основни програм.

Б) Ако твој одговор није као под А), тада ниси добро испунио допунску схему.
Упутство: обрати се за помоћ наставнику.

Занимљива могућност је и повезивање програмиране са проблемском наставом и наставом путем открића. Ученици се у програмима могу усмеравати да решавају неке огледе или да прелистају другу литературу...

Осим наведених, постоје и другачији типови програмирања. Могуће су и њихове комбинације и уношење нових елемената у зависности од садржине програмирања и циља програмираног материјала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баковљев, М. (1984): *Дидактика*, Београд: Научна књига.
2. Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава, организација и облици*, Београд: Научна књига.
3. Кнежевић, В. (1981): *Модели учења и настава*, Београд: Просвета.
4. Lysaught, J.; Williams, С. (1966): *Увод у програмирање настава*, Загреб: Школска књига.
5. Мандић, П. (1972): *Иновације у настави и њихов педагошки смисао*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
6. Meyer, G. (1968): и, Загреб: Школска књига.
7. Мужих, В. (1969): *Програмирање настава*, Загреб: Школска књига.
8. Ждерић, М.; Стојановић, С.; Грдинић, Б. (1998): *Методика настава познанија природе у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Summary: Since the beginning of programmed teaching in 1954, up to present days, many kinds, i.e. models of programmed materials have developed. Besides the most recognized and the most applied model of linear programming, some other models have been developed and scientifically proved, but they have rarely been applied in our teaching practice, probably because they have not been sufficiently pointed out and presented.

This work offers a survey of different kinds of programmed materials. Each model is given its description and scheme. Some of them, when it was possible, without creating a complete program, are given examples - segments of programmed materials or just key articles, with contents from the curriculum of Nature Study and Society/Nature Study. Each model is followed by a commentary on its applicability in mentioned teaching subjects.

Key Words: programs, models of programmed teaching, subprograms, parallel programs, article.

Резюме: От возникновения программированного обучения 1954 года, до сегодня развились многие виды, т.е. модели программированных материалов. Возле самой известной и самой применённой линейной модели программирования, разработаны и научно доказаны и другие модели, но и они в нашей учебной практике очень редко встречаются наверно потому что не довольно выставлены и презентованы.

В этой работе дан обзор видов программированных материалов. Каждая модель описана и схематически представлена. Для отдельных, для которых было возможно, без выработки целой программы, даны и примеры сегменты программированных материалов или только ключевые статьи, со содержаниями из области учебного предмета природоведения, относительно природоведения и обществоведения. Для каждого отдельно следует комментарий и о применимости в напоминаемых учебных предметах.

Ключевые слова: программы, модели программирования, подпрограммы, параллельные программы, статья.

ДР НЕНАД ПЕТРОВИЋ
МР АНДРИЈА ЂЕТКОВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 372.851
BIBLID: 0353-7129,6(2000)1-2,p.181-193
Примљено: 09. 02. 2000.

МЕТОДИЧКИ ОКВИРИ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ О МНОГОУГЛОВИМА

Резиме: Методичка упутства наставницима, односно методички оквири за обраду наставних целина, ако су засновани и довољно операционализовани, чине основну и једну од најважнијих компоненти успешне наставе. Овим радом се одређују методички оквири за обраду многоуглова у почетној настави Математике. У ту сврху из програма математике за основне школе у Републици Србији издвајају се посебни оперативни задаци. Централни део рада чини утврђивање одговарајуће и довољно засноване методичке трансформације, која се операционализује сажетим практикумом за обраду многоуглова. На крају рада сва разматрања и закључци илустровани су критичком анализом једног методичког упутства и једног задатка.

Кључне речи: многоугао, почетна настава Математике, методичка трансформација, практикум обраде.

Методичка преобликовања основних наука у одговарајуће наставне области, припремљене за ученике одређеног доба и профила образовања, први је, а најчешће и врло сложен образовни задатак. То поготово важи за геометрију у почетној настави, јер се у њу не трансформишу само поједине области савремене геометрије већ и многих других математичких наука.

С обзиром на наведено, овај рад се првенствено усмерава ка утврђивању ваљане и довољно операционализоване методичке трансформације, са одговарајућим

упутствима и примерима за успешну обраду многоуглова у почетној настави математике.

ОПЕРАТИВНИ ЗАДАЦИ У ОБРАДИ МНОГОУГЛОВА

У наставном програму математике за основне школе у Републици Србији одређени су задаци почетне наставе Математике. У вези са обрадом многоуглова издвајамо посебне оперативне задатке, за сваки разред почетне наставе.

I разред:

Ученици треба да:

- препознају, разликују и исправно именују облике предмета, површи и линија;
- посматрањем и цртањем упознају тачку и дуж и стичу умешност у руковању лењирем;
- на једноставним, конкретним примерима из своје околине уочавају односе између предмета по облику, боји и величини.

II разред:

Ученици треба да:

- уочавају и стичу потребну спретност у цртању праве и дужи; као и разних кривих и изломљених линија;
- уочавају и цртају правоугаоник и квадрат на квадратној мрежи;
- уочавају и цртају прав угао (на квадратној мрежи и помоћу троугаоника);
- упознају и примењују мере за дужину (m , dm , cm).

III разред:

Ученици треба да:

- изграде представе о равни, правој и полуправој;
- уочавају и умеју да цртају прав, оштар и туп угао;
- знају да цртају паралелне и нормалне праве, квадрат, правоугаоник и троугао (помоћу лењира, троугаоника и шестара);
- стичу први појам подударности фигура (“поклапањем”);
- уочавају симетрију помоћу пресавијања папира и умеју да цртају

- симетричне фигуре на мрежама;
- знају да одреде обим правоугаоника, квадрата и троугла.

IV разред:

Ученици треба да:

- упознају квадар и коцку, да знају да цртају мреже и праве моделе ових тела;
- упознају јединице за површину и примењују их при израчунавању површине квадрата, правоугаоника, квадра и коцке.

Наведене оперативне задатке треба посматрати у контексту општих циљева задатака почетне наставе Математике, као и улоге геометријских садржина у њој. У том првом циклусу наставе геометријски објекти се схватају као целине које се препознају по облику, а не по издвојеним елементима и њиховим својствима. У првом плану је опажање, а не анализа, мада неке елементе и својства ученици могу и треба да уоче, искажу, моделују, нацртају и сл. С тим у вези наводимо и предлог академика Г. Д. Глејзера за наставу геометрије у прва четири разреда руских школа.

“Први течај - Очигледна геометрија. Он се мора изучавати у основној школи. Његов основни циљ се састоји у обogaћивању геометријских представа ученика, у њиховом упознавању са максимално богатом гарнитуром геометријских тела (како равних, тако и просторних), у усвајању основне геометријске терминологије, у стицању вештина и навика цртања геометријских тела.

Основи облици наставне делатности на тој етапи су:

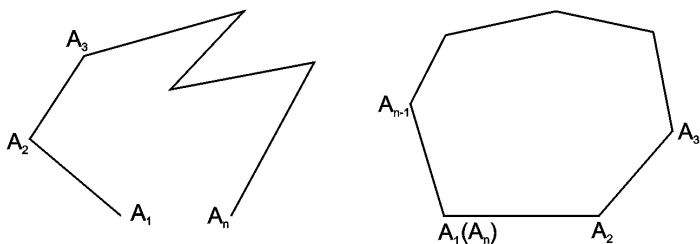
- посматрање и израда (цртање) дводимензионалних и тродимензионалних геометријских тела од хартије, картона, пластелина;
- једноставни геометријски експерименти утврђивања најпростијих својстава тела (на пример, једнакости, исте структуре, исте величине, симетричности), мерење и моделовање” (Глејзер, Г. Д., 1997, стр. 15).

МЕТОДИЧКА ТРАНСФОРМАЦИЈА

Укупна методичка трансформација супстратних наука у почетну наставу геометрије представља шири оквир у коме се може успешно операционализовати методичка трансформација за обраду многоуглова. У развоју геометрије као

науке обично се издвајају три периода: догрчки, грчки и савремени. У догрчком раздобљу геометрија је представљала искључиво емпиријску науку у којој су чињенице откриване путем посматрања и експеримената. Почетком VI века пре наше ере почео је у античкој Грчкој вишевековни, постепени прелаз ка теоријској геометрији, у коме су откривене многе нове чињенице и изграђене логичке методе. Цео геометријски материјал доведен је у складан систем, који је описао Еуклид у својим чувеним “Елементима” и тиме доминатно обележио развој геометрије, и не само геометрије, дуже од два миленијума. У првој половини XVII века долази о развоја аналитичке геометрије, у XVIII веку диференцијалне геометрије, а у другој половини XIX века и до такозваних неевклидских геометрија. Савремени период развоја геометрије карактерише разрада аксиоматског метода, тако да се данас могу разматрати модели не само физичког простора већ и простора других структура чији су појмови и својства подесни за геометријску схему.

У универзитетском уџбенику (Малиновић, Т., 1998) користи се мало измењен Хилбертов систем аксиома еуклидске геометрије са основним појмовима: простор, тачка, права и раван. *Μνοῖοῦγῶ* се дефинише на следећи начин: “Нека је A_1, A_2, \dots, A_n ($n \geq 3$) коначан скуп тачака у равни тако да никоје три узастопне тачке нису колинеарне. Унија дужи $A_1A_2, A_2A_3, \dots, A_{n-1}A_n$ назива се *изломљена линија*. Ако је $A_1 \neq A_n$, изломљена линија је отворена, а ако је $A_1 = A_n$, изломљена линија је затворена и назива се *μνοῖοῦγῶ* (слика 1). Тачке A_1, A_2, \dots, A_n су темена, а дужи $A_1A_2, A_2A_3, \dots, A_{n-1}A_n$ су странице многоугла” (Малиновић, Т., 1988, стр. 152-153). При наведеном се подразумева да ниједан пар страница нема заједничких тачака, осим што суседне странице имају заједничко теме.



Слика 1

Τροῦγῶ се дефинише као многоугао који чини скуп од три дужи, а *τετρωῦγῶ* као многоугао који чини скуп од четири дужи. Четвороугли се, према броју парова паралелних страница, партицијом деле на:

- *и́раӣезои́де* (немају паралелних страница),
- *и́раӣезе* (имају један пар паралелних страница),
- *и́паралелои́раме* (имају два пара паралелних страница).

Из скупа паралелограма посебно се издвајају:

- *ромб* (паралелограм чије су све странице једнаке),
- *и́равоуӣаоник* (паралелограм чији су сви углови једнаки).

С обзиром да су у паралелограму наспрамне странице једнаке, минимум услова у дефиницији ромба, као посебног паралелограма јесте једнакост једног пара суседних страница. Исто тако, како су у паралелограму наспрамни углови једнаки, а збир суседних углова једнак збиру два права угла, најмањи услов у дефиницији правоугаоника, као посебног паралелограма, јесте или једнакост једног пара суседних углова или услов да је један његов угао прав. *Квадрат* се може дефинисати или као правоугаоник са једним паром једнаких суседних страница или као ромб са једним правим углом. Ако упоредимо ромбове и правоугаонике као скупове геометријских фигура, скуп квадрата можемо дефинисати и као њихов пресек.

Ни једна од наведених дефиниција правоугаоника и квадрата не може се узети као непосредна основа за формирање појмова тих геометријских фигура у почетној настави. То пре свега зато што је појам паралелограма као надређен појам практично немогуће довољно добро формирати у почетној настави Математике. Због тога за полазну основу треба користити довољно коректне и методички трансформисане дефиниције у којима је за правоугаоник надређен појам четвороугао а за квадрат правоугаоник. То значи да у почетној настави правоугаоник треба дефинисати као четвороугао у коме су сва четири угла права, а квадрат као правоугаоник у коме су све странице једнаке. Наведене дефиниције испуњавају основни захтев за потпуно одређивање појмова, иако у њима коришћене специфичне разлике с обзиром на одговарајуће надређене појмове нису минималне.

За потпуну методичку трансформацију теоријских основа обраде многоуглова треба свакако имати у виду и универзитетски уџбеник (Марјановић, М., 1996), посебно поглавље о препознавању облика. Из наведеног поглавља издвајамо:

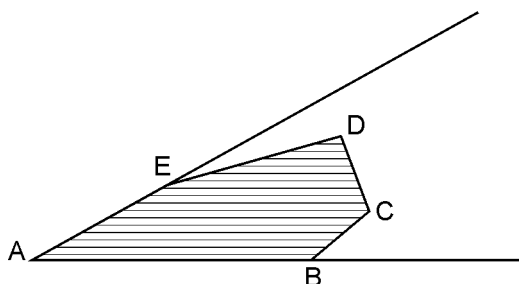
“У почетној настави ми се, нипошто, не трудимо да геометријске објекте одређујемо на основу њихових карактеристичних својстава, односно на тај начин било би то њихово одређивање путем дефиниција. Издвајајући класу објеката и именујући је, ми на тај начин изражавамо карактеристична својства тих објеката

не улазећи у појединачно издвајање тих својстава. Слободније речено, сами појмови су ознаке за 'збир' свих карактеристичних својстава. Међутим, наш план у настави треба да иде, кад год је то могуће, на истицање битних својстава као опажајних целина које ће трајати у дететовом чулном искуству. На пример, кад модел коцке ставимо на папир, прислањајући било коју страну, оловком можемо нацртати квадрат, и сви тако нацртани квадрати су подударни (што утврђујемо лењирем, мерећи дужине страна и не помињући подударност). Са моделом квадра то неће бити случај, па тако стварамо основу на којој проверавамо је ли модел облика коцке или квадра, а тако и истичемо нека њихова карактеристична својства" (Марјановић, М., 1996, стр.22).

Наведено подразумева да у почетку не треба инсистирати на квадратном облику као специјалном случају правоуглог облика, већ их треба уводити независно. При том треба имати у виду да конкретизација или специјализација којом се сужава општост задатог појма изазива многе неспоразуме и грешке при решавању математичких задатака. У овом случају, ако је задат правоугаоник, а ученик скицира или претпостави квадрат као пример правоугаоника, постоји могућност закључивања на основу једнакости суседних страница, што није претпостављено у задавању. По општој конвенцији, када се каже троугао не мисли се само на правоугли, једнокраки или неки други посебан троугао, а исто тако када се каже правоугаоник не мисли се на квадрат.

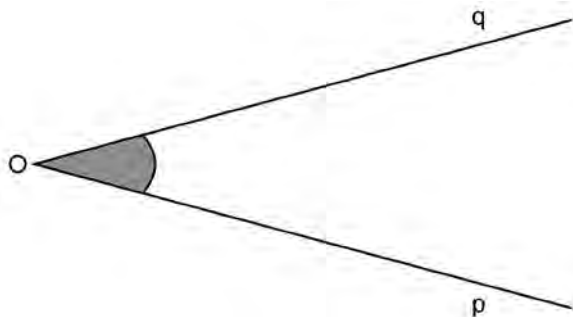
Хомоними и синоними постоје и у математичкој терминологији, али се у већини случајева неспоразуми превазилазе опште важећим договорима. За обраду многоуглова у настави од посебне важности је значење речи *угао* у разним контекстима. Номинална дефиниција би нужно подразумевала многоугао као геометријску фигуру коју одређује више углова. Ипак у реалним и садржајним дефиницијама, какве доминирају у математици као науци, многоуглови се не дефинишу у складу са номиналним значењем коришћеног термина. Међу разлозима за наведено сигурно се налази и чињеница што реч угао у пракси има више значења, односно спада у хомониме.

У уџбенику (Малиновић, Т, 1998) угао се дефинише као унија угаоне линије и једне њене области, а надређен појам угаона линија је унија две полуправе (краци) са заједничком почетном тачком (теме). Примена скуповне терминологије која се користи у овој дефиницији никако се не може применити у идентификацији углова многоугла као његових битних елемената. Наиме, сваки угао многоугла, схваћен као скуп тачака равни, садржао би многоугао као свој подскуп, а не обрнуто (слика 2).



Слика 2

Међутим, када ипак кажемо да многоугао има или садржи углове одређене његовим теменима и суседним странама, тада под областима углова подразумевамо само област многоугла или одговарајући део. Тај део се најчешће одређује као расплут, односно фази скуп, који чине тачке угла “довољно близу темена”. За тако схваћен појам угла постоји и, помало заборављен, термин ћошак са прецизираним значењем.



Слика 3.

Некад су учитељи слали кажњене ученике да стоје у неком од углова, мислећи на ћошкове учионице, иако су се ученици већ налазили у сваком од углова. Ако се у наведеном примеру амбијент учионице користи као дидактички материјал, онда је неопходно извршити одговарајућа прецизирања и појашњења. У овом случају, под учионице се апстраховањем моделује у правоугаоник, а ученици су на њему уместо у њему, што такође важи и за углове правоугаоника.

За поједине примере из обраде многоуглова методичка трансформација подразумева учешће математичких и других основа, које овде нису разматране.

Због тога до сада наведено треба схватити само као оквир за припрему обраде многоуглова у почетној настави, а сваком конкретном примеру треба приступити пажљиво и студиозно.

ПРАКТИКУМ ОБРАДЕ

Након идентификације оперативних задатака и утврђених оквира одговарајуће методичке трансформације, предлагемо сажети практикум обраде многоуглова по разредима.

I разред

Пошто су ученици претходно упознали предмете облика квадра, коцке и пирамиде, за упознавање многоуглова врховима прстију “прелазе” преко равних површи ових тела и уочавају сличности и разлике међу њима. Показујемо моделе правоугаоника, квадрата и троугла направљених од жице и картона. У учионици и ван ње уочавамо прозоре, врата, плочице, бочне стране крова и сличне објекте на којима се могу уочити површи облика правоугаоника, квадрата и троугла. Ученици испод цртежа у радним свескама пишу називе појединих многоуглова, групишу их по сродности, прецртавају стране модела одговарајућих тела у свеске и слично.

II разред

У другом разреду појмове многоуглова и њихове особине ученици усвајају у процесу практичне активности мерењем, цртањем и моделовањем. Понављамо појам криве и праве линије, појам дужи и мерења дужи. Појам “подударне дужи” уводимо као дужи које се могу поклопити, односно којима су једнаке дужине. Појам угла уводимо преко модела или преко цртежа. Показујући модел и цртеж, наглашавамо да углу припада део равни између кракова, а да величина угла не зависи од њихове дужине. Показујемо модел троугла, а ученици уочавају и показују углове и закључују да се области сва три угла у једном троуглу преклапају. Том приликом разјашњавамо и различита значења речи *уџао*.

Процес изградње многоуглова као геометријских фигура са једнаким бројем страница, темена и углова илуструјемо разним моделима и цртежима. На тај начин формирамо појам многоугла као затворену изломљену линију у равни. За вежбу ученици цртају и исецају од хартије разне многоуглове. Појам правог

угла уводимо, такође, преко модела и цртежа, а при том закључујемо да су сви прави углови једнаки. Даље, показујемо како се црта прав угао коришћењем правоугаоног лењира што ученици у свескама увежбавају.

Појам правоугаоника уводимо као четвороугао који има сва четири угла права. Међу различитим четвороугловима на истом цртежу ученици проналазе и проверавају правоуглим лењирем оне који су са свим правим угловима. Затим обележавају темена тако откривеним правоугаоницима, при том уочавају, показују и записују суседне и наспрамне странице. Мерењем страница ученици закључују да су наспрамне странице правоугаоника једнаке.

Појам квадрата уводимо као правоугаоник са једнаким страницама, али и као посебан четвороугао са правим угловима и једнаким страницама. Потребно је да ученици увиде да квадрат поседује и својства правоугаоника, а да при том има особину више, коју нема сваки правоугаоник, једнакост суседних страница. Правоугаоник и квадрат ученици прво цртају користећи квадратиће у свескама, затим користећи прав угао на троугаоном лењиру и помоћу датих страница, а на крају уз кос положај с обзиром на ивице свеске.

III разред

Понављамо и систематишемо градиво из другог разреда: правоугаоник је четвороугао који има сва четири права угла; квадрат је правоугаоник чије су све странице једнаке; цртамо правоугаоник и квадрат на квадратној мрежи у разним положајима троугаоником и лењирем; дописујемо појмове датих фигура до правоугаоника и квадрата.

У трећем разреду конструишемо правоугаоник и квадрат шестарем и лењирем. Квадрат конструишемо са познатом страницом или полупречником описане кружнице и слично. Понављамо појам троугла, утврђујемо и означавамо његове странице, углове и темена. Употребом шестара и лењира конструишемо троуглове датих страница.

Обим правоугаоника, квадрата и троугла уводимо практично, односно графички надовезујемо све странице датих фигура. Обим наведених фигура израчунавамо и рачунским путем уз навођење одговарајућих образаца. На примерима текстуалних задатака са датим односима између страница истог троугла или између страница различитих троуглова, упоређујући обиме тих троуглова, ученици одређују странице, обим и конструишу их.

Посматрајући геометријске фигуре које се било каквим кретањем могу довести до поклапања, уводимо и појам подударности фигура. За две дужи АВ

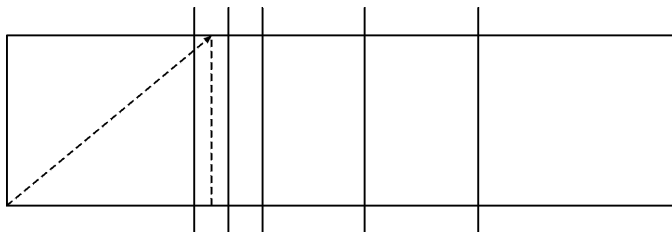
и CD кажемо да су подударне ако су исте дужине, што проверавамо шестарем и означавамо $AB \cong CD$. Вежбамо подударност фигура цртањем фигуре подударне датој фигури и резањем дате фигуре тако да се добију две подударне фигуре.

IV разред

У четвртог разреду обрађујемо и појам површине као мере геометријских фигура правоугаоника и квадрата. У ту сврху прво посматрамо цртеж правоугаоника чије су дужине страница изражене центиметрима, а допуњавамо га испресецаног квадратићима површине једног cm^2 . Након неколико примера израчунавања површине правоугаоника, пребројавањем квадратића на које је правоугаоник подељен закључујемо да је мерни број површине правоугаоника једнак производу мерних бројева дужина његових суседних страница. ($P = a \cdot b$) Формулу за површину квадрата изводимо из наведене формуле за површину правоугаоника: ($P = a \cdot a$, или $P = a^2$)

Решавањем задатака у којима налазимо површину ако су познате странице или налазимо страницу из познате површине и друге странице, утврђиваћемо градиво из области површина правоугаоника и квадрата. Исто тако, потребна су практична мерења и налажење на основу њих површине мерених објеката.

Рад ћемо закључити критичком анализом једног методичког поступка и једног задатка из обраде многоуглова у почетној настави Математике. Са образовним задатком уверавања ученика у истинитост тврдње да су квадрати заиста специјални правоугаоници. У једном приручнику се предлаже следећи поступак: “Узмемо лист хартије облика правоугаоника неједнаких страница, где је дужина доста дужа од ширине. Тај лист постепено сецкамо, као што је приказано на слици тако да је сваки пут део који је остао облика правоугаоника. Након више таквих сецкања, једном добијамо део облика правоугаоника код кога су и суседне стране, дакле, и дужина и ширина, једнаке по дужини, а тај правоугаоник је квадрат” (слика 4).



Слика 4

У наведеном предлогу методичког поступка, вероватно омашком, изостављено је неопходно априорно одређивање линије по којој ће се сећи правоугаони лист хартије тако да се од њега добије облик квадрата. Ту линију најбоље је одредити савијањем хартије, тако да се мања страница правоугаоника поклопи са делом веће, јер је то веома погодан начин да се ученици увере у подударност суседних страница тако добијеног правоугаоника, односно квадрата.

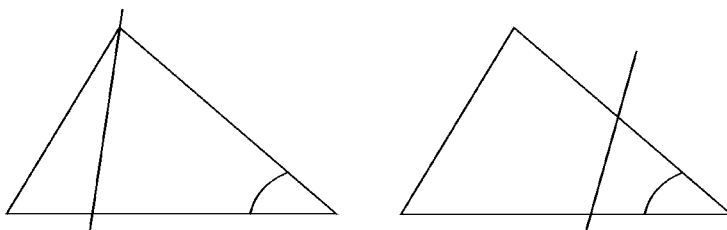
У противном предлогу поступка садржи погрешну тврдњу да ће се у низу линија сечења сигурно наћи жељена линија, чак и кад би тај низ био бесконачан. Напротив, пошто укупно могућих линија има колико и тачака дужи, односно има их континуум, вероватноћа наведеног догађаја једнака је нули. То практично значи да насумичним сечењем од правоугаоника не можемо очекивати добијање квадрата.

За остварење образовног задатка поменутог методичког поступка ни овде предложено кориговање није довољно јер је реч само о једном примеру издвајања скупа квадрата из ширег скупа правоугаоника. Да би се у потпуности остварио мисаони поступак специјализације, нужно је и упоредити неколико квадрата и правоугаоника чије су све странице различите јер је у претходном случају мања страница правоугаоника била једнака страници квадрата. Тек тако можемо сматрати да имамо довољне услове за закључак: квадрати спадају у правоугаонике јер су четвороугли и јер су им сви углови једнаки, односно прави.

У једној збирци задатака, као шалвив и веома погодан за развијање интуиције, препоручује се следећи задатак: “Троугао има три угла. Колико ће му остати ако му одсечемо један угао?” Као решење задатка одређује се одговор: добија се четвороугао. Анализирајући наведени задатак уверавамо се да је он непрецизан и некоректно формулисан.

Непрецизност формулације се огледа у следећем:

1) Одсецање угла троугла, чак и ако се подразумева да се то чини правом, може бити изведено на најмање два битно различита начина. У првом случају права пролази кроз једно теме троугла и сече једну страницу, а у другом случају права сече две странице (слика 5).



Слика 5

У оба случаја правом се одсеца исти угао са различитим областима, али у првом случају остаје троугао, а у другом четвороугао:

2) Превиђа се и да је реч угао хомоним, те може бити схваћен и као фази скуп тачака. Тада алтернативни одговор у задатку да троуглу остају два угла није ни мало наиван и смешан.

Задатак је некоректно формулисан јер се ученици сугестивно наводе на “погрешан” одговор, што у њихово доба може изазвати нежељене васпитне учинке.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Briggs, M. and Crook, J. (1991): *Bags and baggage*, in E. Love and D.Pimm (eds) *Teaching and Learning Mathematics*, London, Hodder & Stoughton.
2. Глејзер, Г. Д. (1997): Геометрија у школи, Сомбор: Учитељски факултет, *Норма*, 1-2, стр. 9-18.
3. Haylock, D. (1995): *Mathematics explained for primary teachers*, London, Paul Chapman Publishing.
4. Малиновић, Т., (1998): *Основе наставае математике*, Врање: Учитељски факултет.
5. Марјановић, М., (1996): *Методика Математике*, Београд: Учитељски факултет.
6. Марјановић, М., и други (1999): *Математика за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Марјановић, М. и други (1999): *Математика за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. *Наставни програм математике за основну школу у СР Србији* (1985), Београд: Архимедес, стр. 2-10.
9. Петровић, Н., Трнинић, М., (1996): Мерење фигура у разредној настави, Сомбор: Учитељски факултет, *Норма* 1-2, стр. 55-63.
10. Пинтер, Ј. и Петровић, Н., (1996): *Општа методика наставае математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
11. Сотировић, В. и други (1999): *Математика за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Сотировић, В. и други (1999): *Математика за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Тетковић, А., (1991): Нека методичка упутства за наставу математике у нижим разредима основне школе, Сомбор: Педагошка академија, *Норма* 2, стр. 61-65.

Summary: Methodology instructions for teachers, that is, methodology frames for teaching-matter-processing of some units, if complete and well operationalized, make the basic and the most important components of a successful teaching. This work defines the methodology frames of teaching-processing of polygons in the initial teaching of mathematics. To that purpose special operative tasks are being separated from the program of mathematics for elementary schools in Republic of Serbia. The central part of the paper is establishing a certain and a very founded methodology transformation, which is being operationalized by a concise work-book with practical exercises for teaching-processing of polygons. In the end, all discussions and conclusions are illustrated by a critic analysis of one methodology instruction and one exercise.

Key Words: polygon, beginning learning of Mathematics, methodological transformation, teaching-processing work-book.

Резюме: Методические инструкции учителям относительно методические рамки для обработки учебных областей, если заснованы и достаточно операционализованы делают основу и один из самых важных компонентов удачного обучения. Этой работой устанавливаются методические рамки для обработки многоугольников в начальном обучении математики. С этой целью из программы математики для начальных школ в Республике Сербии выделяются особые оперативные задачи. Центральной частью работы является утверждение соответствующей о достаточно обоснованной методической трансформации которая операционализуется сжатым практикумом для обработки многоугольников. В конце работы все изучения и выводы иллюстрированы критическим анализом, одной методической инструкцией и одной задачи.

Ключевые слова: многоугольник, начальное обучение математики, методическая трансформация, практикум обработки.

МР СТАНИСЛАВ КНЕЖЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.878

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 195-205

Примљено: 29. 03. 2000.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА САДРЖИНА И АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Методичка пракса верификовања индивидуалних способности и садржина наставе музичке културе се повезује са теоретским развијањем сазнања о типовима личности. Наведени преглед досадашњих психолошко-музичких истраживања у вези са музичком личношћу и упутства за припрему часова слушања музике и учења песама у II и III разреду, методе полустепеног певања и др. У закључку постављају се претпоставке, задаци и циљеви практичне наставе.

Кључне речи: тактилно, слушно, визуелно, пажња, музичко памћење, импликације, скала, секвенца, тоналитет, конзервације, мелодија.

Увод

Развој личности у разредној настави Музичке културе подразумева сазнања произашла из метода верификације индивидуалних стања способности у извођењу наставне садржине. Ту се разликују структуре наставне садржине и теоретско разумевање способности и особина личности по типовима, што се може применити у неколико класираних наставних јединица и метода. Основни циљ и задаци проучавања су међусобно повезивање овога и примењивање у пракси.

Наставна садржина Музичке културе у разредној настави може бити разврстана у неколико група. Према сличности тематике и метода обраде наставних

јединица. С обзиром на ставове у овом истраживању изнете раније (Кнежевић, 1997, 175-185), то би било слушање музике са илустрацијама, слушање музике са импровизацијом покрета, учење песме по слуху, учење песме из нота, музичко описмењавање (линијски систем) и музичко стваралаштво (импровизације). Преостале групе у наставној садржини музичког описмењавања (ритмичке вредности, врсте тактова, динамичке разлике, темпо, солмизација у оквиру *C-dur* лествице) и музичке игре нису релевантне са становишта верификације и развоја музичких способности и особина личности, како је то постављено у овом истраживању, па се примери наставних јединица из ових области неће доносити.

Како је до сада наведена верификација способности од слушања музике и вербално-илустративног израза доживљеног, за шта су неопходна бар два часа (Кнежевић, 1998), остаје да се прецизирају типови личности и њихов очекивани развој према теоретским поставкама утемељеним раније (Кнежевић, 1997, 175-185). Кључни чинилац у разговору о доживљају преслушане композиције јесте предвидљивост развоја склопа способности и формирање особина личности. Требало би искристалисати неколико типова дијалога који воде ка освешћивању личности о способности развоја у склопове особина личности. Ово представља кључ индивидуализовања у доношењу естетског суда о музичком делу.

ТИПОЛОГИЈА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Визуелно-тактилни тип приликом доживљавања комбинује способности тако да “види” оно што споља “додирује” и не “чује” у резонанцији са оним “унутар себе”. Он је несвестан музичке садржине. У даљем раду овај склоп способности се претапа у неки од остала три типа. Ранија анализа пробе од 4. XII 1997. у II разреду (Кнежевић, 1998) показује овакав тип доживљаја у исказу: “Ја сам доживела балет и лепо сам се радовала”, у чему се примећује да исказ није у вези са музиком. Ученика треба питати о специфично музичким доживљајима и упутити га на доживљавање слушањем.

Визуелно-слушни тип “чује” оно што је у визуелној резонанцији “споља” са “оним унутра”. Недостаје му тактилног, па умује у недостатку воље, вероватно у жалосним или лењим расположењима. Оно што очекује да чује не чује се. Свест је окренута последицама, па се осећа недостатак “доброг” расположења. Додавањем тактилних активности нагомилана очекивања се коригују освешћивањем. “Недостатак” тактилног надокнађује се временом потребним за мировање или кретање. У раду са овим типом треба потенцирати слушаоца који довољно дуго

чека “додир”. У поменутих анализама у овај тип спадају доживљаји “клавира”, “животиња у шуми” и “музике у парку”. Искази ових ученика показују да они површно или недовољно дуго слушају. Овде треба побољшавати квалитет дужином перцепције, у чему асоцијације теку дубље од запажања “клавира” у глобалу и диференцирају звуковне квалитете.

Уравнотежени тип “додирује” оно што је у визуелној резонанцији “споља” са оним “унутра”; то се напослетку и “чује”. “Умно вољан” надокнађује недостатак “слушног” “тактилно-визуелним”. Он “зна” шта се може “чути” у спољашњости, док “слуша изнутра”. Свест је закупљена “сопственим” деловањем, при чему је потребно истрајати временски. “Недостатак” времена надокнађује се кретањем или мировањем у простору. Зато треба потенцирати слушаоца који довољно дуго прати покрете и мировања. У поменутих анализама доживљаја у овај тип спадају доживљаји “музике из далека, шетње и плеса” и “скока у воду и музике 30 Бамби година”. У раду са овим типом треба настојати на повезивању доживљених догађања.

Слушно-тактилни тип “чује” што је у тактилној резонанцији “споља” са оним “унутра”. Недостатак “именовања” доживљеног, у уму слабо активан, такође у недостатку “визуелног”, покушава да “схвати” могуће и у насилним расположењима. Не зна “шта чује” иако “добро чује”. Свест окренута узроцима индукује дисконтинуалност мада је “добро расположење” присутно. Додавањем визуелне активности свест спознаје смисао узрочности. У раду са овим типом подстицати слушаоца мирног посматрача. У поменутих анализама доживљај “шуштања лишћа” указује да ученик “не посматра” посебно догађај, о чему би га требало питати, закључивати и упутити га.

Као што се примећује, у непосредном раду актуелна су три типа личности: визуелно-слушни, уравнотежени и слушно-тактилни; визуелно-тактилни се своди на неки од наведених типова. Како је раније назначено (Кнежевић, 1997, 175-185) да се способности одсликавају једна у другој, логично је, и може се очекивати, да се сви типови личности могу претварати један у други, што ће се у раду са ученицима вероватно одразити као мање колебање при првим исказима о преслушаном делу. Тако иста личност у некој ситуацији може се понашати као један, а у некој другој ситуацији као други тип. Наставник треба да поступи према исказу ученика јер је мање битно од које се способности полази и који се тип усавршава. Битно је да се активност музичких способности уравнотежава и уздиже у активност особина личности - у музички ментализам и освешћивањем формира естетско спознајни суд о преслушаном делу. Карактеристично је да се уравнотеживањем музичких способности истовремено решавају и делатности

особина личности, што све скупа бива јединствено спојено. Дакле, активност особина личности је неминовна у раду са способностима јер је неопходна свесна и вољна анализа и исказ у уму о стању способности које такву надградњу и омогућују.

У претходно изложеној типологији види се да је у сва три битна типа важно квантитативно и квалитативно коришћење времена. За визуелно-слушни тип треба довољно дуго чекати “додир” да би и у способностима и у особинама личности могао произвести описане учинке, а за уравнотежени тип треба довољно дуго пратити “покрете и мировања”, а за слушно-тактилни посматрати. Тако су ове карактеристичне активности сажете као: **ишчекивање “додира” подстиче вољне активности, праћење “покрета и мировања” шири свест, а “визуелно” посматрање покреће умни исказ.** Како се полази од поставке да се све дешава “у уму, вољом, на основу свести” (Кнежевић, 1997, 182) и да све ово међусобно резонује, облици исказа у уму морају бити веома разноврсни с обзиром на различитост “материјала” који свест обухвата. Шта више, ако је ишчекивање “додира” довољно дуго и подстиче вољне активности, визуелно-слушни тип ће при доношењу суда о преслушаном полазити од воље или у способностима од тактилног, недостајаће му умна активност да би уравнотежио делатности особина личности. Он ће се у особинама личности понашати као да је слушно-тактилни тип. Слично је и са слушно-тактилним: понашаће се као визуелно-слушни. Ови типови се уравнотежују на наведени начин да би им се свест могла довољно проширити ради доношења суда о преслушаном, док уравнотежени тип то чини непосредно. Разлика је у потребном времену.

Рекло би се да уравнотежени тип, крећући од “додира” и “визуелног”, шири свест, што индукује у способностима “покрета и мировања”, а затим у особинама личности подстиче вољне активности и умни исказ. Слушно-тактилни тип креће од “тактилне резонанције”, али му недостаје “визуелне” и умне активности, па, да би то надокнадио, улази у визуелну резонанцију и понаша се као визуелно-слушни тип. Тако шири свест, индукује “покрете и мировања” и подстиче вољне активности и умни исказ. Слично томе, визуелно-слушни тип полази од “визуелне резонанције”, недостаје му “тактилног” и вољног, а то надокнађује као да је слушно-тактилни тип, шири свест, индукује “покрете и мировања”, подстиче вољне активности и умни исказ доживљаја.

Како до сада изложено настоји да укаже на комплетан развој музичке личности уз темељно постављену теоретску основу о способностима и њиховом развоју у особине личности, остаје да се ово упореди и постави у однос са досадашњим истраживањима у свету.

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ПРИРОДЕ МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Психолошка истраживања музике (Према К. М. Радош, 1996) разматрају поједине видове личности, од перцептивних, преко когнитивних и афективних до психомоторних, али не и личности у целини. Тек од објављивања радова Ентони Кемпа (Кемп, 1979, 1981, 1982) личност музичара се истражује систематски као **јединствена организација особина**.

Овде се намећу питања посебних карактеристика личности музичарске групе у популацији и разлика између музичара према врстама музичке делатности. Дакле, на кључно питање, да ли бављење музиком производи одређене личне карактеристике, углавном се може одговорити позитивно. У нашем проучавању се од овакве тврдње полази, а личности музичара су типски подељене према комбинацијама способности. Наше проучавање природе музичких способности и особина личности могу се препознати у поставкама и стремљењима савремене когнитивне психологије музике. Основна питања која су у њој актуелна детаљно су претпостављена.

Како је раније опажено (Кнежевић, 1997) да су визуелни аспекти мало проучавани у психологији музике, тако се сада може запазити недовољност проучавања и са аудитивног полазишта. Према Ксенији Радош (1996, 133) за објашњење сложеног музичког подстицаја битни су **укључивање пажње и памћење учених веза** и односа у музичком ткиву. У вези са најједноставнијим механизмима чувења или аудитивним груписањем према гешталт принципима близине, сличности, симетричности и заједничког правца, што је груписање тонова по висини, помињу се Мејерове (Meyer, 1973) и Слободине (Слобода, 1985) **импликације**. Према Мејеру су “објективне одлике мелодије присутне у самој структури и слушалац их уочава или не: ако их уочи, он формира **очекивања**”. Доказ импликација био би испитаниково настављање недовршене музичке целине или бацање једног од више понуђених завршетака. Овакав рад препознајемо као свакодневну праксу у разредној настави Музичке културе у облику питалица или, слично, допуњалки. Будући да је разредна настава била подаље од научних погледа, ова пракса, изгледа, у музичкој психологији није примећена.

Други важан фактор при слушању музике јесте улога пажње, у чему испитивања полазе од “теорије филтра” јер приликом истовременог слушања две мелодије, према Даулингу (Dowling, 1983), испитаници не могу да прате обе, већ прво једну, па другу. Тешкоћа је у “немогућности когнитивног апарата да у једном тренутку врши исту врсту анализе” вишеструко јер се користи “идентична врста сензорних механизма за обраду информација, тј. иста врста

обrade". Ипак, истраживања Олпорта и сарадника (Allport et al, 1972) показују да испитаници читају с листа и идентификују вербалне поруке у исто време. Слобода и Едвортијева (Sloboda&Edworthy, 1981) полазе од мелодијских линија као самосвојних целина које имају хоризонталне - мелодијске и вертикалне - хармонске функције. Овде су испитаници научили две одвојене мелодије које су им пуштане заједно у разним варијантама. Намерно изазвану грешку, од једног тона у једној од њих, испитаници су уочили кад су мелодије свиране у истим или сродним тоналитетима (рецимо C-dur и G-dur) или у прекомерној квинти. Дакле, мелодијска линија долази у средиште пажње, у њој се уочавају везе, док је друга линија низ појединачних тонова "који се обрађују вертикално, хармонски, као пратња главној мелодији".

Разматрања о слушању музике своде се према Слободиним истраживањима на **скалу** и **секвенцу**. За скалу је битан апсолутан и релативан слух. Апсолутан слух је битан при слушању и опажању атоналне музике, а релативан за тоналну. За мелодијске секвенце важно је уочавање **тоналитета**. На пример, квинта "f-c" различито се опажа у погледу тонског квалитета у тоналитетима F-dur или C-dur. Када се, пак, не могу уочити прецизни односи интервала, значајна улога се придаје **контури мелодије** која препознаје неку целину као репетицију, варијацију или транспозицију. У проучавањима Дојч и Фероу (Deusch&Feroe, 1981) значајни су гешталт принципи близине и добре форме. Што је информација апстрактнија, боље се задржава у свести, па је памћење хармонијских склопова и интервала трајније од памћења појединачних тонова. Начело близине у гешталту одређује да се боље памте целине одвојене паузом, што се може допунити матричким груписањем, на вишем нивоу од "временске блискости". Памћење по "временској блискости" карактеристично је за музички необразоване личности које најпре броје тонове у секвенци, а потом броје секвенце. Дакле, велики значај у памћењу има и ритмички склоп.

Како се може видети, досадашња истраживања се баве слушањем музике као неиздиференцираним појавама у смислу поставе у нашем истраживању, првенствено у индивидуализовању музичких способности и особина личности. Сва проучавања се односе на све личности без обзира на разлику у способностима.

И Пијажеова добро прихваћена развојна теорија, иако се он није бавио музичком психологијом, не третира индивидуалне способности личности. Његови следбеници, пре свега М. Ф. Цимерман (Merilin Pflederer Zimmerman), испитивали су могућности примене његове теорије у музици. За Цимерманову (1966) Пијажеова музичка интелигенција је облик музичке организације когнитивног структурирања музичких елемената на принципу **конзервације**; конзервација је

непроменљивост једне целине упркос преображају појединих њених видова. У докторској дисертацији (1964) она је експериментисала са децом од 5. до 8. године. Радила је на конзервацијама такта при промени нотних вредности, ритма при промени тонских модела, мелодије при промени трајања појединих тонова, тонских модела при промени висине, тонских модела при промени ритма и мелодије при промени ритма и хармонске пратње. На основу овог и каснијих истраживања Цимерманова закључује да се успешност конзервације повећава са добом; тонски модели се конзервирају пре ритмичких; темпо, инструментација и додавање хармоније се уочавају пре промена тонског рода и облика мелодије. “Критички период” за вежбање конзервације је између 5. и 7. године, а завршетак развоја ове способности је између 9. и 10. године. Конзервација ритма је лакше остварљива у молу, него у дуру.

После овога се ипак намеће питање реалне аналогности **Пијажеових закона конзервације** у музичким истраживањима Цимерманове и других јер су Пијажеови закони “изворно конципирани да би се одредила својства структура, конкретно операција” (Радош, 1996).

Корак испред у изучавању психолошко-музичких проблема направио је Х. Гарднер (H. Gardner) 1973. и раније у Харвардском “Пројекту нула” (1966). Он је у средиште интересовања ставио уметнички развој појединца, у чему се естетичко-психолошки погледи прожимају у развоју уметности. По њему кључна је веза малог детета и одраслог човека у јединственом уметничком развоју. Иако је надахнут Пијажеом и Фројдом, он критикује Пијажеа јер је запоставио интуитивно стваралачко мишљење уметника, те садржину дечијег мишљења. Оно што се код Гарднера може приметити као суштински корак ка интеграцији личности уметника јесте изричито залагање за спој когнитивног и афективног развоја. Овде се разликује три развојна и независна система: делатни систем који резултира акцијом, опажајни резултира разликовањем и афективни у осећањима. Делатни систем омогућава извођење стваралача и извођача, опажајни се јавља код критичара, а афективни код публике. Ови системи постепено ступају у међусобну везу и све изразитије се спајају. Гарднер, дакле, примећује и пропагира целовитост опажања, деловања и афеката било које личности и разликује њихова стања код детета, одраслог и групе која “учествује” у манифестацији уметничког дела.

Ипак, он, и многобројни други касније, ма колико да су проучавали графичко-ритмичке и друге исказе испитаника, нису се ослободили очитог и претежног утицаја музике или њеног познавања. Више су остајали у сферама музичке уметности него што су је психолошки проучавали. Често се закључци уопштено музичког карактера да се музика не може разумети ако се не познају

њена средства (тон, ноте, хармонија, форма). Мора се приметити како је ово слично тврдњи да се мисли не могу разумети без познавања слова. Доживљавање музике није преваходно условљено њеним познавањем већ перцепцијом и њеном “унутрашњом пробавом”. Изгледа да је тешко поставити границу између научно психолошког “прибора” и метода и самог предмета истраживања - музичке уметности, музичког ствараоца, музичког слушаоца итд. Ако се посматра целовита личност у свом развоју, као што рецимо Гарднер захтева, поставља се питање њених музичких посебних способности и њиховог развоја, онако како је то постављено у нашем истраживању. Сваки музички педагог из искуства зна да са неким ученицима боље “резонује”, а са неким слабије.

НАСТАВНЕ САДРЖИНЕ И ТИП МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Час слушања музике са импровизованим покретима у ствари је варијанта часа слушања музике са илустрацијама. Ако му се дода и писани или усмени исказ доживљаја, могао би послужити као даља провера, утврђивање и развој одређених типова музичких личности. Претпоставка је да би овај час, с обзиром на изражени тактилни чинилац, првенствено “покренуо” визуелно-тактилне типове, што би значило њихово претварање у неки од преостала три типа. Исто тако, претпоставка је да ће ова промена ипак имати неке законитости, вероватно на специфично квалитативне везе и предиспозиције актуелних визуелно-тактилних способности. Дакле, час има сличне циљ и задатке ка час слушања са илустрацијом, проширеног закључка у вези са визуелно-тактилним типом. Остала организација, артикулација и ток часа прецизира се у самој припреми за извођење.

Час учења песме по слуху има за циљ разматрање углавном слуховно-ритмичких способности. У том смислу задаци часа, с једне стране, били би потврђивање и развој већ назначених индивидуалних способности утврђених на часовима слушања музике, а са, друге стране, припрема за неке аспекте теоретског музичког описмењавања. Иако је методички процес раније описан (Кнежевић, 1997), неопходно је ради наведених циљева и задатака накнадно претрести учење песме (Стојановић, 1996).

Ритмички слојеви се посебно обрађују у бројалицама, мада је то само почетна фаза, као и певана бројалица, која води до песме, у којој је садржан и ритам и мелодија, а сходно томе неминовно и хармонија.

Методички поступци су описани раније као изразито визуелни у смислу величине лишћа, дрвећа, цвећа, бумбара и другога, чиме се разликују ритмичке

вредности, мада је, ако се ови симболи поставе различито по вертикали, могуће назначавати и висине тонова. У овом смислу, ако се уведу линије са било којим образложењем, рецимо да је реч о жицама на далеководима (“бандерама”), или на огради, где су стубови ознаке тактица, могуће је визуелно представљање тонских висина. Ово је у пракси познато као западни “ку-ку” систем или систем “сол-ми”, или у претходној Југославији као Поточников метод

У овом проучавању наведени метод је проширен тако да се визуелне представе празнина “f”, “c”, “e” и “h” деле на два дела, рецимо са образложењем да су то тање жице (а цртају се испрекидано), означавајући алтероване тонове (“c-cis”, “es-e”, “b-h”, као и њихове енхармонске замене), док се празнине “d”, “a” и “g” слично деле на три дела (“des-d-dis”, “as-a-ais” и “ges-g-gis”, са енхармонским заменама). За II разред, у припреми за конкретан час, компоновано је више песмица у распону “c₁-e₁-g₁”, као и у уобичајеној “сол-ми” методи, али су уведени полустепени, тј. алтерације.

ЗАКЉУЧАК

Увођење визуелне представе полустепена и њихово практично певање има неколико полазних и касније потврђених претпоставки.

Прва претпоставка је да ће, пре свега, настати било каква “визуелна” нејасноћа када се касније у III разреду у музичком описмењавању буду учили појмови везани за линијски систем, размаке између тонова, лествица и др., што је у пробама у практичној настави и доказано (Кнежевић, 1999).

Такође, доказано је да ће ученици како II, тако и III разреда моћи научити и репродуковати полустепене или алтероване тонове, у првом случају на слух, а у другом из нота. Најлакше би било да је то компонована песмица (или више песмица) која се учи у другом полугодишту другог разреда, а понавља се у почетку III разреда, овај пут са оригиналним нотним записом.

Трећа претпоставка је да ће сви ученици, без обзира на утврђен тип личности, напредовати у развоју музичких способности, осим вероватно визуелно-тактилних који **баш** немају слуха. За визуелно-тактилне претпоставка је да ће ипак напредовати, али спорије и претварањем у неки од преостала три типа, што још треба испитивати.

Практични задаци у даљем испитивању су, сходно наведеном, извођење наставе у II разреду алтероване песмице по слуху, а у III разреду музичког описмењавања, те запажања у вези са појединим типовима ученика. У истом смислу треба изводити и часове музичког стваралаштва, питалица и допуњаљки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Allport, D. A., Antonis, B. & Reynolds, P. (1972): On the division of attention: a disproof of the single channel hypothesis, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24 (225-235).
 2. Gardner, H. (1973): *The Arts and Human Development*, New York, John Wiley Sons, Inc.
 3. Deutsch, D. & Feroe, J. (1981): The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music, *Psychological Review*, 88, 6(503-522).
 4. Kemp, A. (1979): *The personality structure of composers and performing musicians*. Doctoral disertation. Univ. of Sussec.
 5. Кнежевић, Станислав (1998): Диференцијација наставе и развој музичких способности ученика, *Особине ученика и модели диференциране наставе 2* (223-234), Сомбор: Учитељски факултет.
 6. Кнежевић, Станислав (1999): Модели диференцираног рада у настави музичке културе, *Особине ученика и модели диференциране наставе - чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет.
 7. Кнежевић, Станислав (1997): Визуелни метод у диференцираној настави музичке културе, *Особине ученика и модели диференциране наставе 1* (175-185), Сомбор: Учитељски факултет.
 8. Meyer, L. B. (1973): *Explaining Music*, Berkley, University of California Press.
 9. Радош, Мирковић, Ксенија (1996): *Психологија музике*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставних средстава.
 10. Sloboda, J. & Edworthy, J. (1981): Attending to two melodies at once: the effect of key relatedness, *Psychology of Music* 9 (39-43).
 11. Sloboda, J. A. (1985): *The Musical Mind, The cognitive psychology of music*, Oxford, Oxford University Press.
 12. Стојановић, Гордана (1996): *Настава музичке културе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
-

Summary: Actual methodic practice of verification of individual abilities and contents of music teaching is often connected with theoretic development of knowledge about personality types. This paper offers a survey of former psychologically-musical researches dealing with music personality, as well as instructions for preparing lessons of listening to the music and learning to sing in the second and third grade, and methods of semi-gradual singing and so on. In the conclusion we give assumptions, tasks and aims for practical training in teaching.

Key Words: tactile, auditive, visual, attention, music memory, implications, scale, sequence, tonality, conservation, melody.

Резюме: Методическая практика проверки индивидуальных способностей и содержаний обучений музыкального воспитания связывается с теоретическим развитием сознаний о типах личностей. Приведённый обзор прежних психологическо-музыкальных исследований в связи с музыкальной личностью и инструкции для подготовки уроков слушания музыки и учения песен в II и III классах, методы полустепенного пения и др. Во выводе поставляются предпосылки, задачи и цели практического обучения.

Ключевые слова: тактовое, слуховое, визуальное, внимание, музыкальная память, импликация, шкала, сенквенца, тоналитет, конзервация, мелодия.

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

ДР УРОШ МЛАДЕНОВИЋ

ЈАСНА КНЕБЛ

Филозофски факултет

Нови Сад

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД

UDK: 159.922.73

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 207-217

Примљено: 22. 12. 1999.

РЕЛИГИОЗНОСТ И НЕУРОТИЗАМ АДОЛЕСЦЕНАТА

Резиме: Религиозност и неуротизам анализирани су на узорку адолесцената оба пола и доба 17-18 година. Примењена је скала неуротизма Ајзенковог EPQ упитника личности (ревизија 1997. године) и скала религиозности Пантића. Укупан број испитаника био је 433 за скалу неуротизма и 439 за скалу религиозности. Поступком дискриминативне анализе потврђена је постављена хипотеза да се религиозни и нерелигиозни адолесценти значајно међусобно разликују по неуротизму. Суштину разлике чини генерализована анксиозност која карактерише групу религиозних адолесцената. Рад је део ширег научно-истраживачког пројекта под називом *Друштво у транзицији и личности адолесцената*.

Кључне речи: адолесценти, религиозност, неуротизам, дискриминативна анализа.

Увод

Религија и религиозност су се трансформисали као и све остале масовне друштвене појаве напореда са променама које су пратиле развој људског друштва. Услед укључености великог броја фактора који детерминишу оно што зовемо религиозност, ову појаву морамо схватити и посматрати као веома комплексну и мултидисциплинарно условљену. Могуће ју је посматрати са социолошког, филозофског, етнолошког, психолошког и других становишта, а оно што је заједничко свим овим аспектима, као и религијама, садржано је у чињеници да се у основи религиозног уверења човека налази веровање у

постојање натприродног, духовног, трансценденталног или светог бића које утиче на људски живот, као и на сва збивања у природи и друштву.

До пре неколико година у нашој културној, па и научној јавности сматрало се да су друштвени развој и услови такви да неминовно воде секуларизацији: сложеној друштвеној појави која подразумева слабљење улоге религиозних веровања и религиозних институција у савременом друштву. Истраживања спроведена последњих година у потпуности обарају такву претпоставку (Кузмановић, 1994, Младеновић и Кнебл, 1999).

Сматрамо да има довољно индикација које упућују на потребу да се научна истраживања не заснивају више на питањима јесу ли људи религиозни или не, већ пре на проучавању психолошког смисла религиозности, њеним одредбама у сфери личности, везама са другим психолошким и социо-културним варијаблама и слично. Овај рад резултат је таквог покушаја, а тиче се трагања за односима између религиозности и неуротизма младих у оквиру већег истраживачког пројекта који се бави личношћу адолесцената у условима друштвене транзиције.

Савремено психолошко проучавање религије има дугу историју: оно је почело у другој половини 19. века са почетком систематског проучавања народа и раса. Нарочито интересовање за научно проучавање религије јавило се средином овог века у САД, где је, у том периоду, конструисан велик број инструмената за проучавање религиозности. До осамдесетих година религија је у психолошким научним радовима на нашим просторима разматрана углавном у смислу утврђивања религиозности-нерелигиозности, а у већем броју радова и са значењем напред поменуте секуларизације.

Приликом пописа становништва 1953. године (тадашње СФРЈ) само 12,50% становника изјаснило се као нерелигиозно (атеист), док се приликом пописа становника 1964. године тај проценат попео на 29%. Баћевић је 1964. године, у оквиру ширег истраживања, утврдила да је у Војводини 65,4% верника. Глишћевић и сар, су 1961. године испитивали религиозност студената свих тада постојећих универзитета и нашли да је 19,7% студената религиозно, док је већина (75%) нерелигиозна. Врцан је 1967. године испитивао адолесценте са подручја Сплита и утврдио да је једна трећина младих религиозна (Флере, Пантић, 1977).

У Војводини су Флере и Пантић 1975. године, обавили истраживање на узорку од преко 600 испитаника различитог доба. У оквиру великог броја резултата овог обимног истраживања утврђено је да нерелигиозност правилно расте са повећавањем степена стручне спреме, да опада са повећавањем доба испитаника и да је присутнија у градским срединама. Примена скале религиозности у овом истраживању показала је да у Војводини доминира нерелигиозна оријентација (71,2%), а у оквиру ње најјаче нерелигиозност, односно атеизам (Флере, Пантић,

1997). Кумановић је 1989. и 1994. године испитивао вредносне оријентације ученика основних и средњих школа (у склопу ширег научног пројекта више аутора) у градовима на подручју Србије без покрајина и нашао да је дошло до великих промена у оквиру нерелигиозне вредносне оријентације у периоду померања ка доминантно позитивном односу према цркви и религији и прихватања религиозности као система уверења (1994. год.). Такође је утврдио да је таква тенденција посебно карактеристична за млађе основношколско доба, а да је просечан резултат на скали религиозности код средњошколаца знатно нижи, али да се ипак може закључити да се генерални однос младих према религији променио и правцу религиозности (Кузмановић, 1995). Младеновић и Кнебл су у истраживању спроведеном 1998. године утврдили да је 38,09% средњошколаца са подручја Новог Сада религиозно, 35,28% несигурно у своје религијско уверење, док је нерелигиозних било само 26,26% (Младеновић и Кнебл, 1999). У трагању за релацијама и корелатима религиозности (Младеновић и Кнебл, 1999) утврђено је да религиозне адолесценте, на супрот нерелигиозним, карактеришу следећа обележја: често присутно осећање тескобе, јављање опсесивних и застрашујућих мисли, преосетљивост, стидљивост, спољашњи локус контроле, страх од негативног социјалног вредновања, уверење у личну некомпетентност и смањено самопоштовање.

Као што је већ истакнуто, очигледно је да религиозност младих расте и да је религија постала значајна појава у адолесцентном периоду. Са друге стране, нека истраживања (пре свега Младеновић и Кнебл, 1999) сугеришу да је религиозност младих везана за неке актуелне промене унутар личности адолесцената. Из таквих разлога определили смо се за даље испитивање веза религиозности са конативним простором личности. У светлу напред наведених података сматрали смо да је најлогичнији следећи корак анализа везе религиозности и неуротизма.

Како је реч о адолесцентном и нормалном узорку, одабрали смо неуротизам у Ајзенковом смислу. Такав приступ омогућава посматрање веза религиозности и неуротизма у домену "нормалног". Неуротизам је овде схваћен као номотетска (изворна) црта личности, на чијем се једном крају налази емотивна стабилност, а на другом емотивна лабилност (неуравнотеженост). Неуротизам, по Ајзенку, јесте изворна црта сваке личности, али одређени резултати на овој димензији могу упућивати и на неуротичност. Оваквим приступом обухватамо емпиријску проверу две основне тенденције уочене у ранијим истраживањима: са једне стране везу религиозности са уоченим негативним тенденцијама унутар личности младих, а са друге емпиријску проверу укључености неуротизма као изворне црте личности у склоп варијабли, везаних за религиозност, а у смислу великог значаја који данас религија има у животу младих, без обзира на природу те везе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања

Проблем истраживања су религиозност и неуротизам ученика средњих школа са подручја Новог Сада.

Инструменти и варијабле

Као показатељи неуротизма коришћени су одговори испитаника на честице скале N Ајзенковог упитника личности EPQ. Одговори адолесцената су кодирани тако да нижи резултат упућује на смањен неуротизам, односно испољену емотивну стабилност. Виши резултат упућује на повишен неуротизам, односно испољену емотивну лабилност. Део тврдњи упућује на неуротизам прихватањем одговора, а део његовим одбацивањем. Овај податак је од изузетне важности у интерпретацији резултата.

Скала неуротизма (N) је део Ајзенковог инвентара личности EPQ R '97. Реч је о ревидираном упитнику који је сачињен на Филозофском факултету у Новом Саду. Садржи 27 тврдњи и уз сваку бинарне скале за одговоре на којима се испитаници опредељују за прихватање или неприхватање наведених тврдњи. Коефицијент поузданости α износи .85. Неуротизам као димензија личности у Ајзенковом смислу је генерално дефинисан као емотивна стабилност, односно лабилност.

Скалу религиозности је конструисао Пантић седамдесетих година. Инструмент садржи 10 тврдњи, пет у смеру религиозности и пет у смеру нерелигиозности. Уз сваку тврдњу дата је петостепена скала слагања Ликертовог типа, при чему су резултати тако кодирани да испитаник добија максимални скор за прихватање тврдњи окренутих у смеру религиозности и за одбацивање тврдњи окренутих у смеру нерелигиозности. На тај начин виши резултат упућује на религиозност, а нижи на нерелигиозност. Изворно ова скала се користи за утврђивање седам категорија религиозности, од атеизма до екстремне религиозности. У нашем истраживању ова скала је за раздвајање узорка на две групе: религиозне и нерелигиозне, а према теоријској средњој вредности која износи 30 бодова. Тако једну групу чине нерелигиозни (они чији је укупни резултат на скали мањи од средње вредности) а другу религиозни адолесценти (чији је резултат већи од средње вредности). Коефицијент поузданости α износи .891.

У анализи ова скала, односно њен укупни скор, коришћена је као основа поделе узорка на религиозне и нерелигиозне.

Ради бољег увида у природу резултата дајемо приказ целе скале религиозности:

Табела 1: Скала религиозности

	САДРЖИНА ТВРДЊЕ
1	Човек данас може добро да живи и без религије
2	Црква треба да има већи утицај у друштву
3	Сви су људи бојја деца
4	Бог постоји само у људској машти
5	Кад људи не би веровали, светом би завладао неморал
6	Посећивање цркве ради молитве је дужност сваког човека
7	Човек само богу може захвалити за свој живот и здравље
8	Људи превише времена губе молећи се и очекујући помоћ од бога уместо да сами покушају да реше проблеме
9	Процент верника ће се у будућности све више смањивати
10	Рај и пакао је измислила црква да би лакше владала верницима

Генерални подаци о неуротизму и религиозности узорка испитаника за обе описане димензије дати су у оквиру приказа резултата.

Основни циљ истраживања је био утврђивање сличности и разлика унутар димензије неуротизма адолесцената с обзиром на испољену религиозност, односно нерелигиозност.

Основна хипотеза од које се пошло у овом истраживању је била следећа: **Између група религиозних и нерелигиозних адолесцената постоје сличности, али и статистички значајне разлике с обзиром на неуротизам.**

Узорак испитаника чине ученици трећег разреда оба пола из шест средњих школа (четворостепених) са подручја Новог Сада: три гимназије: “Јован Јовановић Змај” и “Исидора Секулић” из Новог Сада и “Карловачка гимназија” из Сремских Карловаца, Средња економска школа “Светозар Милетић”, Средњошколски машински центар “Пинки” и Средња грађевинска школа “Јован Вукановић”. Укупан број испитаника износи 433 за скалу неуротизма и 439 за скалу религиозности.

Организација истраживања и обрада података: Подаци су прикупљени од априла до јуна 1998. године. Примена целе батерије инструмената трајала је просечно два школска часа за свако испитивано одељење.

За проверу постављене хипотезе, односно у трагању за разликама у одговорима група религиозних и нерелигиозних адолесцената унутар димензије неуротизма примењена је дискриминативна анализа. Обрада података извршена је у оквиру програмског пакета Statistica for Windows.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Генерални резултати узорка у погледу примењених скала су следећи:

На скали неуротизма утврђена је средња вредност од 11,711. Теоријска средња вредност износи 13,50 (максимални могући скор 27, а минимални 0. Већи резултат означава израженији неуротизам). На основу ових података можемо констатовати да су испитаници овог узорка, генерално, показали тенденцију ка смањеном неуротизму, односно повећаној емотивној стабилности. Укупан број испитаника износи 433.

Табела 2: Бројчани распоред испитаника по димензији неуротизма

емотивно стабилни	273	63,05%
емотивно лабилни	160	36,95%

На скали религиозности утврђена је средња вредност од 27,27 скалних јединица. Теоријска средња вредност износи 30 (максимални скор је 50, а минимални 10, виши резултат упућује на религиозност, а нижи на нерелигиозност), из чега произилази да су испитаници овог узорка у већем броју нерелигиозни. Укупан број испитаника износи 439.

Табела 3: Димензија религиозности, односно нерелигиозности

нерелигиозни (група 1)	257	58,54%
религиозни (група 2)	182	41,46%

У загради су представљене ознаке група које су коришћене у даљим анализама.

Провера постављене хипотезе, односно утврђивање сличности и разлика међу религиозним и нерелигиозним ученицима показала је да постоји најмање једна статистички значајна дискриминативна функција по којој се поменуте групе раздвајају. Табела 4 приказује резултате израчунавања значајности изоловане дискриминативне функције у простору неуротизма. Дате су вредности Wilksove ламбде (λ_w), коефицијенти каноничке корелације (CanR), Barletovog хи-квадрат теста (χ^2), степени слободе (df) и ниво значајности тог теста (p).

Табела 4 - подаци о значајности изоловане дискриминативне функције религиозних и нерелигиозних адолесцената и њиховој неуротизма:

Дискриминативна функција	λ_w	CanR	x2	df	p
D	.887	.336	47.60	27	.008

Табела 5 приказује извод из матрице структуре значајне дискриминативне функције, односно коефицијенте корелације ставки скале неуротизма са изолованом значајном дискриминативном функцијом (D). Комплетна матрица структуре дискриминативне функције може се видети у прилогу.

Табела 5: Извод из матрице структуре дискриминативне функције

ајтем	D	Садржина ајтема
EPQ 55	.57	Да ли сте забринути за своје здравље?
EPQ 14	.50	Да ли сваке ноћи проверите да ли су врата од стана закључана?
EPQ 86	.35	Да ли се Ваша пријатељства често прекидају без ваше кривице?
EPQ 15	.34	Да ли често бринете због нечега што сте учинили, а није требало?
EPQ 45	.31	Да ли вас брину неке страшне ствари које би се могле догодити?

Табела 6 приказује положаје центроида резултата на изолованој дискриминативној функцији за групе религиозних и нерелигиозних ученика.

Табела 6: Центроиди група

група	центроиди
1. нерелигиозни	.302
2. религиозни	-.419

Овде је битно поново напоменути да су резултати тако кодирани да одречни одговори по овим честицама носе бројчано већу кодну ознаку. Једноставно речено, позитивни предзнаци честица значе одречне одговоре.

Уз критеријум значајности од .30 дискриминативна функција описана је са пет честица скале неуротизма. Према положају центроида и структуре дискриминативне функције може се видети да она описује групу нерелигиозних адолесцената.

Садржина овако пројектованих честица упућује на: опсесивност (сваке ноћи проверава врата), сметње у социјалним односима (пријатељства се често прекидају), присутну наклоњеност хипохондричности (брине за здравље) и анксиозност

(испитаник често брине због оног што је учинио и самозаstraшује се оним што би се тек могло догодити). Посматрајући ставке у целини, а имајући у виду да је реч о нормалној и уз то адолесцентној популацији, сматрамо да генерално патолошки призвук дискриминативне функције не мора бити основно својство ове функције, већ да му је узрок садржина скале неуротизма. Могућност превасходно патолошке ознаке дискриминативне функције која раздваја религиозне и нерелигиозне адолесценте ипак не треба у потпуности занемарити, али ју је потребно испитати другачијим инструментима. Имајући у виду све наведено, сматрамо да дискриминативна функција описује **генерализовану анксиозност** која не мора, али и може, бити у сфери патолошког. С обзиром на начин кодирања резултата, структуру и положај центроида, дискриминативна функција сугерише да нерелигиозне адолесценте карактерише смањено присуство генерализоване анксиозности. Религиозне адолесценте описује опозитна карактеристика, односно израженија генерализована анксиозност.

Овакво тумачење је у складу са податком да је анксиозност чест пратилац адолесцентног периода, а њена веза са религиозношћу могла би бити покушај ослобађања од страха путем религије. Другим речима, анксиозност која је свакако одлика адолесцената је још израженија међу религиозним адолесцентима. Остаје отворено питање дали је религиозност узрок веће анксиозности или је религија (узалудан) покушај ослобађања од анксиозности.

ЗАКЉУЧАК

Основна намера истраживања, чији су резултати представљени у овом раду, била је да се анализирају сличности и разлике религиозних и нерелигиозних адолесцената с обзиром на неуротизам. Анализа је показала да се ове две групе међусобно статистички значајно разликују по димензији неуротизма. Суштину разлике чини генерализована анксиозност која карактерише религиозне адолесценте. Нерелигиозне адолесценте карактерише смањено присуство овако испољене анксиозности.

На основу ових резултата се може закључити да је постављена хипотеза о разликама религиозних и нерелигиозних адолесцената по димензији неуротизма потврђена.

Анализом структуре дискриминативне функције утврдили смо да постоји неки патолошки призвук у оквиру изолованих честица. Ипак, како је реч о нормалном и уз то адолесцентном узорку, сматрали смо да овај податак не треба узети

као окосницу у тумачењу коначних резултата. Овакву стратегију поткрепљује и изостанак значајних пројекција типично патолошких тврдњи које скала N садржи. Ипак, могућност дистинкције група религиозних и нерелигиозних адолесцената са доминантно патолошком конотацијом не може се ни у потпуности занемарити, те је треба испитати наменским инструментима. У прилог оваквој потреби говоре и резултати раније описаног истраживања којим је утврђено да религиозне адолесценце карактерише често присутно осећање тескобе, јављање опсесивних и застрашујућих мисли, преосетљивост, стидљивост, спољашњи локус контроле, страх од негативног социјалног вредновања, уверење у личну некомпетентност и смањено самопоштовање (Младеновић и Кнебл, 1999б).

Напред смо претпоставили да религиозност може бити покушај компензовања анксиозности или да религиозност може, код младих, мултипликовати већ постојећу анксиозност. Вероватније је ипак да је проблем далеко сложенији. Осим што религиозност младих сигурно детерминише велик број фактора, у овом случају би се могло говорити и о неком “кругу анксиозности”: већ постојећа анксиозност (било као нормалан пратилац адолесценције, било генерисана у породици, из економских извора, шире друштвене заједнице и слично) код дела младих у толикој мери је изражена да они покушавају да се, тако нарасле анксиозности ослободе прихватајући религију. То не значи да се компензација не тражи и у другим подручјима. Међутим, такав покушај компензације страха је неуспешан јер се показује да је страх и даље обележје религиозних. Друго могуће објашњење би било да и на религиозност и на неуротизам утиче неки трећи, општији фактор који узрокује њихову везу на описан начин.

У светлу добијених резултата овог, а и других истраживања, можемо констатовати да је религиозност везана за непродуктивне тенденције личности које потенцијално могу имати далекосежне последице с обзиром на чињеницу да је реч о личности у развоју.

На крају можемо закључити да религија у адолесцентно доба данас има значајну улогу (готово половина испитаног узорка је религиозна, 41,46%), да је религиозност младих мултипло детерминисана појава, те је тако треба и посматрати. Нарочито треба бити обазрив при тумачењима резултата који садрже патолошки призив јер је адолесценција, сама по себи буран период и као такав може навести на погрешне закључке у смислу приписивања патологије тамо где је реално нема. Овај рад представља један од почетних корака у трагању за садржином, корелатима и детерминантама религиозности младих.

Прилог

STAT. DISCRIM. ANALYSIS	Factor Structure matrix (ladolut2.sta) Correlations Variables - Canonical Roots (Pooled-within-groups correlations)
Ajtem	Root 1
EPQ_3	.087426
EPQ_8	.168432
EPQ_14	.500053
EPQ_15	.336300
EPQ_18	.208277
EPQ_24	.119944
EPQ_28	.069458
EPQ_33	.276870
EPQ_36	.134803
EPQ_37	.193341
EPQ_40	.140080
EPQ_42	.216910
EPQ_45	.315208
EPQ_48	.100004
EPQ_55	.570972
EPQ_63	-.008268
EPQ_67	-.013667
EPQ_71	-.059462
EPQ_75	.168432
EPQ_77	-.210508
EPQ_81	.178866
EPQ_85	.090831
EPQ_86	.347100
EPQ_87	-.008645
EPQ_88	.010658
EPQ_91	.150259
EPQ_96	.136347

STAT. DISCRIM. ANALYSIS	Means of Canonical Variables (ladolut2.sta)
Group	Root 1
G_1:1	.302090
G_2:2	-.419086

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ајзенк, Х. Ј. (1979): *Ајзенков ујийињик личносйи EPQ*, приручник, Љубљана: Завод за продуктивност дела СР Словеније.
2. Кузмановић, Б. (1995): *Промене вредности и вредносних оријентација младих*, Београд: Институт за психологију, *Психолошка исйираживања*, бр. 7, стр. 17-48.

3. Младеновић, У. и Кнебл, Ј. (1999а): Друштво у транзицији и религиозност адолесцената, Нови Сад, *Педагошка стварност* 3-4.
 4. Младеновић, У. и Кнебл, Ј. (1999б): Религиозност, аспекти селф концепта и анксиозност адолесцената, Београд, *Психологија* 3-4.
 5. *Религија и групуи*во (1988), зборник текстова, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 6. Флере, С. и Пантић, Д. (1977): *Атеизам и религиозност у Војводини*, Нови Сад: Правни факултет, Институт друштвених и правних наука.
-

Summary: Religious feelings and neuroticism have been analyzed on a sample of adolescents of both sexes, aged 17-18. We have applied the scale of neuroticism containing Eizenk's EPQ personality questionnaire (revision in 1997) and Pantic's scale of religiosity. The total number of examinees was 433 for the scale of neuroticism, and 439 for the scale of religiosity. By the means of discriminative analysis we have justified the stated hypothesis that religious and nonreligious adolescents very much differ in their neuroticism. The very substance of these differences is general anxiety that characterizes the group of religious adolescents. The work represents only a part of a wider scientific research project named *Society in Transition and Adolescent Personality*.

Key Words: adolescents, religious feelings, neuroticism, discriminative analysis.

Резюме: Религиозност и невроз анализирани на обрасце младежи обоих пола и возраста 17-18 лет. Примененная шкала невроз Айзенковского EPQ вопросника (анкеты) личности (ревизия 1997 года) и шкала религиозности Пантича. Всеобщее число подвергающиеся испытаник было 433 для шкалы неврозы и 439 для шкалы религиозности. Поступком дискриминированного анализа утверждена установлена гипотеза что религиозная и нерелигиозная молодежь значительно различаются по неврозе между собой. Сущность разницы представляет обобщенную анксиозность которая характеризует группу религиозных (адолесценто), молодежи. Работа часть широкого научно-исследовательского проекта под названием Общество в транзиции и личность адолесценто.

Ключевые слова: адолесценто, религиозност, невроз, дискриминативный анализ.

МР ИВАН ЈЕРКОВИЋ

Учитељски факултет Сомбор

ДР ШПЕЛА ГОЛУБОВИЋ

СУЗАНА ЛАЛОВИЋ-ЗЕКИЋ

АЛЕКСАНДРА КОСТАДИНОВИЋ

ВЕСНА БОГДАНОВ

Дом здравља “Нови Сад” Нови Сад

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД

UDK: 372.41/.45

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 219-228

Примљено: 28. 09. 2000.

ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ - УТИЦАЈ ПРИМЕЊЕНОГ МЕТОДА ОБУЧАВАЊА

Резиме: У нашем образовном систему заступљену су аналитичко-синтетичка метода и комплексни поступак за усвајање почетног читања и писања. С обзиром на ову могућност избора, занимало нас је које су предности, односно недостаци ове методе и поступка у процесу писмењавања деце. Испитаници су била деца од првог до четвртог разреда која су учила на оба начина. Процењено је читање, писање и зрелост визуомоторних функција све деце. У раду је приказан успех ове деце у испитиваним вештинама с обзиром на поступак и методу којима су ученици писмењавани. Деца која су писмењавана комплексним поступком нижа постигнућа показују у почетним разредима, док им касније бива лакше и у трећем у четвртог разреду имају боља постигнућа, а деца која су писмењавана аналитичко-синтетичком методом показују боље резултате у почетку, док су им касније резултати лошији у поређењу са другом испитиваном групом.

Кључне речи: читање и писање, метода и поступак обучавања.

Увод

У свакодневној пракси сусрећемо децу која имају проблема у савлађивању почетног читања и писања. Пошто су у нашем образовном систему заступљене

аналитичко-синтетичка метода и комплексни поступак усвајања почетног читања и писања, занимале су нас предности, односно недостаци обе у процесу описмењавања деце.

Међу децом која су просечно интелигентна и која добро чују и виде наилазимо на један број деце са проблемима у читању и писању. Број ове деце се креће од 7 до 10% у зависности од истраживача и критеријума који одређују која су ова деца. Оно у чему се аутори (Арајави et al., 1974) слажу јесте да је проблем ове деце присутан у две трећине дечака, што је објашњено генетским фактором везаним за полни хромозом, већим бројем прематуруса дечака као и успоренијим развојем говора у дечака. Код ове деце среће се моторна неспретност у око 30%, контрадикторна латерализованост у 40%, проблеми координације, просторне оријентације и сл. Антропова и Кољцова (1986), бавећи се раним поласком деце у школу, наводе да је у деце од седам година око 13% деце незрело (нервна регулација покрета је недограђена). Ово објашњава зашто се класичним методама описмењавања не формирају увек жељене графичке вештине.

Писање представља сложену психофизиолошку вештину засновану на финим координисаним покретима. Формирање и усавршавање вештине писања одвија се у току систематског учења, при чему је циљ да се дете научи довољно брзом и вештом писању, држању оловке, правилном седењу. Развој писаног говора одвија се постепено и детерминисан је филогенетским, неуролошким, срединским и другим факторима. Следећи развојну хијерархију, писани говор се последњи усваја. Фазе у развоју писања су прекалиграфска, калиграфска и посткалиграфска фаза (Ераковић, 1987). Учење читања и писања се разликује. Ово су у основи два супротна процеса. Читање је перцептуално-когнитивни процес који почиње визуелним стимулусом из спољне средине и завршава се интерпретацијом тога стимулуса. Цео наставни процес почетног читања можемо поделити на следеће етапе (Карић, 1999):

- припрему,
- овладавање словима у процесу шчитавања речи и кратких реченица,
- изграђивање правилне технике читања и разумевање прочитаног,
- усавршавање технике и логике читања.

Једна од главних одлика комплексног поступка јесте индивидуализација наставе (Миоч, 1994). Учитељ цени рад сваког детета без обзира на његове могућности и предзнања и омогућава му да савлада задатке брзином којом оно то може. Карактеристика комплексног поступка јесте и различитост часова и разноликост у структури часова. Ово захтева од учитеља детаљну припрему за сваки час да би се избегла импровизација часа.

Прва етапа представља упознавање слова и њихово везивање за гласове. У словарици се слагањем слова исписују речи које су деца познате. У другој етапи деца савлађују представу слова. За свако слово постоји слика, а слова се уче индивидуално, па је и напредовање индивидуално. Интегрални део ове етапе је писање, односно састављање речи на словарици, затим се то пише великим словима на табли, а деца то преписују у своје свеске. На овај начин реч се доживљава као целина. У припремном периоду за писање неопходно је направити асоцијацију између акустичке перцепције гласа и слова пошто су слова конкретнија од гласова. Писање у почетку представља опонашање писања учитеља. У почетку се срећемо са лоше постављеним редом, неједнаком величином слова, наопако написаним словима, али се грешке временом исправљају. Трећа етапа представља оспособљавање за самостално читање, разумевање и схватање прочитаног. Не инсистира се на брзини читања. Четврта етапа представља правилно и течно читање и разумевање прочитаног. Основни дидактички материјал је разредна и индивидуална словарица и почетница. Овај поступак омогућује максималну индивидуалност у раду ученика. Заснован је на предзнању ученика и дидактички омогућује испољавање могућности детета и његовог целокупног ангажовања. Учитељ организује различите активности у којима учествују сви ученици у одељењу, што од њега захтева снажљивост, креативност, стрпљење.

Други начин који се код нас користи јесте гласовно аналитичко-синтетичка метода са монографском обрадом слова. Усвајање почетног читања и писања по аналитичко-синтетичкој методи садржи следеће фазе: припрема за почетно читање, монографска обрада слова, увођење ученика у почетно читање, са усвајањем слова тече усавршавање почетног читања обрадом штива у буквару и чланака (Маринковић, 1994).

У припрему за почетно читање укључено је следеће: појам о речи, појам о гласу, анализа речи на гласове – аналитичке вежбе, синтеза гласова у речи – синтетичке вежбе. У давању појма о речи даје се прво појам о предмету, па појам слике и на крају појам о речи. После завршене припреме за почетно читање прелази се на обраду слова. Редослед обраде слова узет је према буквару који је коришћен као основно средство у обради слова и читања. У почетку обраде слова претежно се даје више места гласовној анализи, а касније све више гласовној синтези, тако да се постепено анализа све више смањује, а након већине обрађених слова своди се на најмању меру. У процесу увођења ученика у почетно читање користи се хорско – заједничко читање и индивидуално читање наглас. Читају се из словарице, са плаката и из буквара. После обраде свих слова и грађе из буквара, са ученицима се наставља изграђивање технике и логике читања. Изграђивање

читања наставља се на штивима из читанке, али и из дечијих новина, сликовница и сл. Истовремено са гласовном тече и графичка обрада слова. Процес писања иде поступно – једно по једно слово по унапред утврђеном редоследу. Истовремено тече обрада штампаних и писаних слова, прво свако слово појединачно и самостално, а затим и у оквиру речи. Настоји се на уједначеним, лепим и правилно обликованим словима.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Радећи са једним бројем деце која имају проблема у читању и писању, а која ове вештине савлађују неком од два набројана начина, поставили смо задатак да утврдимо предности и недостатке које имају ова метода и поступак у савлађивању почетног читања и писања.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са постављеним циљевима постављени су и задаци истраживања:

1. Испитати графомоторно изражавање деце од I до IV разреда која уче комплексним поступком и аналитичко-синтетичком методом.
2. Испитати способност читања деце од I до IV разреда која уче комплексним поступком и аналитичко-синтетичком методом.
3. Испитати писање деце од I до IV разреда која уче комплексним поступком и аналитичко-синтетичком методом.

ХИПОТЕЗЕ

1. Претпостављамо да ће проблеми читања и писања бити присутнији код деце која уче комплексним поступком него код деце која уче аналитичко-синтетичком методом.
2. Очекујемо да ће деца која уче комплексним поступком бити неуспешнија у извођењу графомоторних елемената него деца која уче аналитичко-синтетичком методом.
3. Предвиђамо да ће бити лошији рукопис деце која уче комплексним поступком него код деце која уче аналитичко-синтетичком методом.

ВРЕМЕ И МЕСТО ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у периоду март-април 2000. Испитаници су била деца из две основне школе: “Душан Радовић” и “Ђорђе Натошевић” из Новог Сада. Укупан број испитаника из обе школе је 178, али број испитаника је у неким испитиваним вештинама варирао пошто су нека деца изостајала са наставе када су обављена испитивања.

ИНСТРУМЕНТИ КОРИШЋЕНИ У ИСТРАЖИВАЊУ

За прикупљање података коришћени су следећи тестови:

- Ликовни Бендер гешталт тест (Тушевљак, Беле-Поточник, 1983);
- Једноминутни тест гласног читања (Фурлан, 1962);
- Скала за процену зрелости рукописа,
- Скала за процену дисграфичности рукописа,
- Процена квалитета линеације (Ћордић, Бојанин, 1992).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Табела 1. Основни дескриптивни параметри за целокупан узорак

Вештине	N	Средња вредност	SD
Читање	177	2,01	0,80
Зрелост рукописа	173	1,36	0,70
Дисграфичност	173	1,01	1,13
Бендер	173	2,01	0,74
Тест линеације	178	11,8	15,09

У обради података свих одељења заједно показано је да је анализа варијансе статистички значајна у свим испитиваним вештинама осим у извођењу теста линеације где се није показала статистички сигнификантна разлика.

Појединачно су упоређена одељења у којима су деца учила комплексним поступком и одељења у којима су учила аналитичко-синтетичком методом, за сваку годину посебно.

Табела 2. Значајносћ разлика у зрелосћ рукописа

Разред	аналитичко-синтетичка метода		комплексни поступак		анализа значајности разлика	
	средња вредност	SD	средња вредност	SD	t - тест	p
I	1,15	0,50	2,00	1,00	-3,24	0,002*
II	1,21	0,56	1,22	0,42	-0,50	0,95
III	1,29	0,69	1,13	0,34	1,00	0,31
IV	1,48	0,82	1,57	0,83	-0,39	0,69

Статистичка значајност разлика у зрелости рукописа деце по појединим разредима обрађена t-тестом нађена је само у првом разреду. Деца првог разреда која уче комплексним поступком показују већи број инфантилних малформација и у диктату и у препису. Због тога је њихов рукопис у целини незрео, што није последица поремећаја структура које учествују у радњи писања, већ вероватно последица недовољне увежбаности. У овој калиграфској фази дете следи модел рукописа учитеља, при чему доминирају округлине, витице и остала обележја незрелости рукописа јер он тада још увек представља предмет обуке. У старијим разредима вежбањем се ове незреле малформације губе и долази до индивидуализације рукописа, те се ни у нашем истраживању не налази статистички значајна разлика у зрелости рукописа деце старијих разреда.

Табела 3. Значајносћ разлика дисграфичносћ рукописа

Разред	аналитичко-синтетичка метода		комплексни поступак		анализа значајности разлика	
	средња вредност	SD	средња вредност	SD	t - тест	p
I	0,94	1,07	2,00	1,22	-2,74	0,009*
II	1,07	1,15	1,00	0,90	0,22	0,82
III	0,87	1,11	1,00	1,08	-0,38	0,69
IV	0,68	1,06	0,73	1,09	-0,17	0,86

Статистички значајну разлику у дисграфичности рукописа наилазимо у деце првог разреда. Обележја дисграфичног рукописа израженија су у деце првог разреда која уче комплексним поступком и вероватно су последица недовољне увежбаности, као и технике комплексног поступка у коме се не настоји на тзв. лепом писању. Прештампавање слова са табле и словарице не омогућује деци у ово доба да правилно организују и просторно поставе графеме на папиру, али се сталним писањем и увежбавањем овај проблем превазилази, те не постоји статистички значајна разлика у старијим разредима.

Табела 4. Значајности разлика у постојећим на шесту линеације

Разред	аналитичко-синтетичка метода		комплексни поступак		анализа значајности разлика	
	средња вредност	SD	средња вредност	SD	t - тест	p
I	14,17	20,21	17,05	29,36	-0,35	0,72
II	15,30	23,05	9,55	0,70	1,05	0,29
III	9,54	1,06	9,60	0,72	-0,25	0,80
IV	9,72	0,67	9,39	0,77	1,48	0,14

На тесту линеације нема статистички значајних разлика на t-тесту ни у једном од посматраних разреда. Процес вежбања у прекалиграфској фази довео је до усавршавања покрета, уједначења тонуша мишића шаке и прстију и развоја фине моторике, те се у ово доба покрет одвија складно.

Табела 5. Зрелости визуомоторних функција

Разред	аналитичко-синтетичка метода		комплексни поступак		анализа значајности разлика	
	средња вредност	SD	средња вредност	SD	t - тест	p
I	1,94	0,77	2,26	0,73	-1,28	0,20
II	1,86	0,77	1,64	0,60	1,00	0,32
III	2,16	0,76	2,39	0,76	-1,03	0,30
IV	2,28	0,73	2,26	0,56	0,80	0,93

Не постоји статистички значајна разлика на t-тесту између посматраних група. Закључујемо да на развој визуомоторних функција како перцептивне организације, тако и визуо-моторне координације примена аналитичко-синтетичке методе или комплексног поступка нема значајан утицај, већ да на развој визуомоторних функција као интегративне функције пресудан значај има сазревање у целини.

Табела 6. Техника гласног чишања

Разред	аналитичко-синтетичка метода		комплексни поступак		анализа значајности разлика	
	средња вредност	SD	средња вредност	SD	t - тест	p
I	2,45	0,68	1,68	0,67	3,52	0,001*
II	2,10	0,81	1,72	0,75	1,60	0,11
III	1,79	0,83	2,26	0,75	-2,02	0,04*
IV	1,84	0,80	2,26	0,80	-1,73	0,09

Статистичка обрада података t-тестом показује да не постоји статистички значајна разлика у читању између деце у другом разреду као и међу децом четвртог разреда. Разлика у техници гласног читања нађена је међу децом првог и трећег разреда, али је смер разлике различит. Деца првог разреда су бољи резултат показала када су описмењавана аналитичко-синтетичком методом, док у трећем разреду бољи успех постижу деца која су описмењавана комплексним поступком.

Као опште запажање, намеће се утисак да су деца која су описмењавана комплексним поступком у почетку теже и спорије напредовала, али да су касније показала надмоћан развој у поређењу са групом деце која је описмењавана аналитичко-синтетичком методом. Поставља се питање да ли су ови резултати учинак примењене методе или поступка (што би препоручивало комплексни поступак) или су дело посебне мотивације учитеља који се њоме баве (о чему немамо података) или одабира деце у одељењима у којима се овај поступак описмењавања примењује, у првом реду у погледу интелектуалне развијености (о чему такође немамо података). У неким будућим истраживањима драгоцено би било контролисати и ове варијабле како би се у што већој мери издвојио учинак методе или поступка на ток описмењавања и на друга развојна достигнућа са њим у вези.

ЗАКЉУЧАК

На основу нашег истраживања и података којима смо располагали о учинцима примене аналитичко-синтетичке методе и комплексног поступка у почетном читању и писању, а с обзиром на постављене хипотезе, можемо закључити следеће:

1. Проблеми читања и писања нису израженији у деце која уче комплексним поступком у поређењу са децом која уче аналитичко-синтетичком методом. Разлике између ове деце се испољавају у њиховој успешности у читању и писању у неком дугорочнијем периоду. Показало се да су деца која уче аналитичко-синтетичком методом успешнија у првом и другом разреду, а у каснијим разредима њихова постигнућа опадају како у читању, тако и у писању, док деца која уче комплексним поступком више проблема имају на почетку описмењавања, док се касније вежбањем ови проблеми превазилазе и ова деца бивају успешна. Комплексни поступак дугорочније посматрано даје боље резултате у погледу читања и писања иако је статистичка значајност разлика често тек на нивоу тренда (p од 0.06 до 0.09).

2. Деца која уче комплексним поступком не показују се као неуспешна у поређењу са децом која уче аналитичко-синтетичком методом у процени визуомоторне зрелости и графомоторних елемената. Њихова постигнућа су уједначена и представљају пре свега ниво њихове праксичке и визуомоторне зрелости и организованости.

3. Рукопис деце која уче комплексним поступком одликује се већим бројем инфантилних малформација у нижим разредима, док се касније индивидуализацијом рукописа ове незреле малформације губе, те не можемо тврдити да је рукопис деце која уче комплексним поступком трајно лошији од деце која уче аналитичко-синтетичком методом.

Како не можемо да занемаримо и утицај деловања учитеља, те да су добијени резултати описмењавања аналитичко-синтетичком методом или комплексним поступком добрим делом резултат њиховог рада и деловања сматрамо да резултати овог истраживања говоре у прилог става да учитељима треба омогућити да се према свом нахођењу и способностима одреде да ли ће описмењавати децу комплексним поступком или аналитичко-синтетичком методом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антропова, М. В., Кољцова, М. М. (1986): *Психофизиолошка зрелост деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Arajavi T., Malkonen K., Repo I.(1974): On specific reading and writing difficulties of pre-adolescents. *Psychiatria Fennica*, 231-235.
3. Бојанин, С. (1984): *Неуропсихологија развојној доба и оштри реедукативни метод*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Ераковић, Т. (1987): *Личност и психологија*, Нови Сад: Дневник.
5. Карић, Ј. (1999): *Организација часа по комплексном писму*, Београд: Београдска дефектолошка школа, 1, 35-41.
6. Маринковић, М. (1994): Настава почетног читања и писања писаним словима применом комплексне методе, *Училије*, Београд, 43, 32-37.
7. Миоч, Ј. (1994): Улога учитеља у примени комплексног метода и сарадња са родитељима, *Училије*, Београд, 43, 38-41.
8. Милосављевић, Н. (1984): *Оштри, демографска и здравствена статистика*, Нови Сад: Медицински факултет.
9. Мужих, В. (1977): *Методологија педагошког истраживања*, Сарајево: Свјетлост.

10. Фурлан, И. (1962): *Једноминутини испитић иласној читанња*, Загреб: Завод за унаперђивање школства НР Хрватске.
 11. Тушевљак, М., Беле-Поточник, Ж. (1983): *ЛБ-Р, развојни систем оцењивања*, Љубљана: Центер за психодијагностична средства.
 12. Тордић, А., Бојанин, С. (1992): *Оптима дефектолошка дијагностика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
-

Summary: Our educational system contains two methods for acquisition of initial reading and writing. They are the analytically-synthetic method and the complex method. As there is a possibility of choosing one of these methods, we were interested in advantages and defects of both methods in the process of teaching children how to read and write. The examinees were children from the first to the fourth grade of elementary school whose learning was conducted by using these methods. Reading, writing and maturity of visiomotor functions of all children has been estimated. The paper describes the success of the children in examined skills, depending on the applied methods. Children who learned how to master reading and writing by a complex method appear to be less successful in the beginning, but it becomes easier for them later, and in the third and the fourth class they achieve very good results. On the other hand, children who were taught according to the analytically-synthetic method show better results in the beginning, while later on, their results become worse compared to the results of other examined group.

Key Words: reading and writing, teaching methods.

Резюме: В нашей образовательной системе заступлены двух методов для усваивания начального чтения и писания. Это аналитическо-синтетический метод и комплексный метод. С учитыванием на эту возможность выбора, интересовало нас которые преимущества, относительно недостатки обеих методов в процессе в учении грамоте ребят. Подвергающиеся испытанию были ребята с I по IV классов которые учились этими методами. Оценённое чтение и писание и зрелость визуальномоторных функций всех ребят. В работе представлен успех этих ребят в испытываемых умениях с учитыванием на методы которыми ученики учились грамоте. Ребята которые учились грамоте комплексным методом показывают более низкие достижения в начальных классах, пока им позже бывает легче и в III и IV классах имеют лучшие достижения, а ребята которые учились грамоте аналитическо-синтетическим методом показывают лучшие результаты в начале, пока им позже результаты хуже в сравнении с другой испытываемой группой.

Ключевые слова: чтение и писание, методы учёбы.

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

ДР СТОЈАН БЕРБЕР

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1.09

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 229-244

Примљено: 15. 03. 2000.

ИСТОРИОГРАФИЈА И ФИКЦИЈА У *БОДРОГУ* МИРОСЛАВА ЈОСИЋА ВИШЊИЋА

Резиме: Књижевник Мирослав Јосић Вишњић (1946), некадашњи ђак Учитељске школе у Сомбору, припада средњој генерацији српских романописаца. Запажен је неколиким својим романима и књигама приповедака, у којима се бави углавном савременом тематиком. Добитник је више значајних награда, а за роман *Одбрана и њројасиј Богроја у седам бурних јодишњих доба* (1990) награђен је Ниновом наградом.¹

Вишњићев роман у целости је посвећен Српском народном покрету или, како се у новије време понегде назива, Српској револуцији у Војводини 1848/49.године, и по тој тематици већ је изузетак од бројних српских романа последњих година. Стил, а још више како је коришћена релевантна историјска грађа, могу да посведоче да је опробан модеран концепт писања романа, виђен још у *Сеобама* Милоша Црњанског.

Кључне речи: историографија, Бодрог, Сомбор.

1.

О историјским и књижевним квалитетима Вишњићевог дела писали су, међу иним, посебно запажено, Марко Недић, књижевни критичар, и Лазар Ракић, историчар. Наравно, ни један од њих није претендовао да каже све што се може рећи кад је реч о Вишњићевом роману, већ су углавном указали на значајну повезаност овог књижевног дела и историографије.

Марко Негућ је констатовао да је тема романа стварни историјски догађај, али да у штиву преовлађују неисторијски и имагинативни елементи, па се о историјској димензији романа може говорити “само условно” с обзиром на симболичко и универзално значење романа о судбини српског народа кроз столећа. Аутор указује да Бодрог није измишљен град и да је постојао у Бачкој у вековима пре описиваних догађаја, као што је постојао и лист Скоротеча, који се помиње опширно у роману, а стварно је излазио у Будиму од 1842. до 1844. године. Уочио је, такође, Недић да Вишњић уноси у своје романескно штиво и значајан број историјских личности, непосредно или посредно, као што су патријарх Јосиф Рајачић, политичар Илија Гарашанин, војсковођа Ђорђе Стратимировић и други.²

Лазар Ракић казује такође да је рам за роман историјско збитије 1848/49. године, али додаје да је романописац “темељно проучио историографску литературу” и да су се описивани догађаји дешавали у стварности у многим местима широм Војводине, кад већ Бодрог у то време није постојао, па закључује да у роману добијамо “ипак једну слику Бачке, па и Војводине, каква је она била заиста у историји”.³

Ко год је прочитао Вишњићев роман, а поседује основна знања о Буни 1848/49. г., јасно му је да није реч о типичном историјском штиву, већ да је историја само подлога, или рам - како би казао Лазар Ракић, а да је у основи романа пишчева имагинација.

Поводом Вишњићевог романа могу се посебно анализирати и упоређивати историографски подаци и ауторова фикција у три равни, и то топоними, догађаји и лична имена.

2.

Прво, и најзначајније, а најлакше за решавање, чини нам се, јесте питање града *Богроја*, у коме се одвија већи део радње.

Бодрог је топоним познат историји, али као град није делотворан 1848/49. године. Академик Сима Ћирковић казује да се помиње још у време првог мађарског владара Арпада, који је после победе над панонским вођом Саланом “дошао у крајеве Бодрога и ударио табор код реке Војош”.⁴ Војош није идентификован, али би се његово име могло да односи на водоплавни дунавски терен кроз који тече данашња речица Плазовић, односно Киђош.

Кад је краљ Стефан (997–1038) поставио темеље државне организације и увео вармеђе, односно жупаније, као територијалне веће целине, Бодрог је центар

Бодрошке жупаније, која је захватала бачке пределе између Дунава и Тисе, а прелазила је делом и у Барању. На северу се граничила Фехерском, а на југу Бачком жупанијом.

Као тврђава Бодрог је у руке Мађара доспео вероватно као словенско земљано - дрвено утврђење, које је накнадно израсло у добро утврђен град и централно жупанијско место. У његовој близини постојао је и значајан бенедиктински манастир, по коме је и данашње село Моноштор добило своје име.

Бодрог се налазио, према сачуваним старим картама, на Дунаву, између Бездана и Бачког Моноштора, односно западно од Сомбора. Тачна локација није утврђена, али се претпоставља да се налазио близу Моноштора, где је и данас сачувано име острва Бодрога између више дунавских рукаваца.

Сима Ћирковић наводи да је жупан Бодрога спадао међу најзначајније личности угарског краљевства, па је и сам краљ Бела III прославио 1095. године Ускрс у Бодрогу и ту примио стране посланике.

Да је у време татарске најезде 1241 -1242. године и Бодрог пострадао, то је вероватно с обзиром да су тада нестала многа насеља поред Дунава, а у Бодрошкој жупанији, претпоставља се, било је тога и до 50 посто. Колико је страдао Бодрог, нема података, али већ почетком 14. века жупан више не седи у Бодрогу, већ његову надлежност врши, новом административном поделом, мачвански бан, чије је седиште у Срему, у Митровици.

У 15. веку Бодрог се помиње као трговиште и већ нема онај значај какав је имао раније. Недалеко од њега, источно, подиже се ново утврђење именом Бартан (Бортањ), а нагло се успиње и расте насеље Цобор Сент Михаљ, племићки посед Цобора, које ће се разбокорити у данашњи град Сомбор. Бодрог од тада полако нестаје, мада се не може сасвим одбацити ни претпоставка о наглом пустошењу водом или непријатељем.

Иако се на картама из 18. века још увек уцртава његово име, оно након тога потпуно нестаје.

Име града Бодрога, етимолошки, вероватно је словенског порекла и долази од имена словенског племена Ободрита или Бодрића.

3.

У роману Јосићевом Бодрог је велики град у близини Дунава, ограничен са још две реке, које и данас, у мањем обиму, постоје - Мостонгом и Плазовићем. Наспрам града је тврђава Сержана. У граду се налазе Препарандија, Владичански двор, Српска читаоница, Градска кућа и друге за град важне зграде.

По тој слици Јосићев Бодрог личи на данашњи Сомбор, у коме је зграда некадашње чувене Препарандије (Учитељске школе) у центру града, као и позната Српска читаоница и стара Градска кућа, некадашњи Магистрат.

Владичански двор је ауторова фикција, донета из Вршца или Новог Сада, у којима и данас такав двор постоји.

Занимљиво је да се и Јосићеви велики народни скупови одржавају испред Градске куће и на Великој пијаци, баш онако како је то могуће у Сомбору, у коме се Градска кућа и Велика пијаца наслањају једно на друго.

И Главни одбор у роману, сличан Главном одбору у Сремским Карловцима, заседа у дворишту Градске куће. Јосић у опису вели: “Горе на спрату, свуда унаоколо по гонку, на прозорима који на пространу авлију гледају, омладина наша је заставе развијала”, баш онако како је то могуће у Сомбору, чији ходник у Градској кући уоквирује пространо двориште великим прозорима.

По тим знацима, као и по другим – велики дудови са дебелим хладом, данас велики и чувени бођоши – очито да Јосић при описивању Бодрога има пре свега на уму град Сомбор, у коме је и сам завршио Учитељску школу и у коме је провео значајан део своје младости, град који је, такође, дуго био седиште жупаније, зване Бач - бодрошка.

Јосићев Бодрог, описан у роману као “слободни град Бодрог”, има тридесет хиљада душа, од којих су две трећине Срби, а остало Мацари, Буњевци, Јевреји, Немци и други. Има и седам православних храмова, од којих се издвајају по значају цркве Светога Саве и Светога великомученика Георгија, а у њему су и две католичке и једна суботарска црква.¹

Историјски ти подаци нису тачни ни за Сомбор ни за Бодрог, али, како бива у књижевним делима, има и неке истине. Тридесет хиљада душа је превелик број за војвођански град у време Буне, без обзира о којем граду је реч. Толико душа није имао ни Нови Сад, ни Сомбор, али је писцу та множина очито била потребна ради утиска о значају и величини града.

Да је град био “слободан”, то може да се каже и за Сомбор и за нека друга насеља, која су у време Буне имале статус “слободних и краљевских градова”.

А набројани религијски храмови могу само делимично да одговарају Сомбору. Он и данас има две православне цркве, од којих већа и главна јесте посвећена светом Георгију, као што има и две велике католичке цркве, па и један суботарски храм.

Канда је Јосић Вишњић при опису Бодрога и у неким детаљима имао на уму баш град Сомбор.

Па и хидроними које аутор помиње у вези са Бодрогом одговарали би добрим делом стварној топографији.

Река Мостонга позната је и данас, најдужа је река у Бачкој. Протиче читавом дужином ове области, од мађарске границе на северу до ушћа у Дунав на југу, код Бачке Паланке. Сиромашна је водом, често и пресушује у појединим деловима, али је у време оно, у време Буне и пре ње, била значајан водоток.

И река Плазовић постоји, као наставак реке Киђоша из Мађарске, а улива се у Дунав изнад Бачког Моноштора. Постоји, наравно, и Францов канал, који је на јужној страни од хипотетичног Бодрога и данас се као Велики канал пружа све до Србобрана и даље, до Бечеја, спајајући Дунав и Тису са другим воденим токовима.

Наведени водотокови доказују да је Јосић Вишњић уважавао стварно стање на терену и да је пазио да у свом роману не измишља оно што је непотребно измишљати, а што се, као прозни поступак, уклапа у праксу новије документаристичке прозе.

Остала места, у којима се део радње догађа, као што у Нови Сад, Сремски Карловци и Београд, углавном се могу препознати и писац је покушао да не одступа битније од стварности која је била могућа у оно доба.

Мање значајни топоними, дакако, не могу се увек проверити, нити је посебно потребно, па је ту писац, очито, имао више слободе, што је неопходан део стваралаштва и пишчеве имагинације.

4.

Размотримо, сада, како је Јосић Вишњић поступио према *гођађајима* које описује, колико је ту фикције, а колико историје.

Ако се сагледа бит радње у роману о *Бодрогу*, видеће се да основу казује сам наслов: одбрана и пропаст Бодрога у седам бурних годишњих доба.

Годишња доба су четири у првој години (1848), и три у другој години (1949). То је време трајања Буне. У то Бодрог доживљава три жестока напада мађарских трупа. Прва два напада успевају браниоци Бодрога да скрше, али трећи не. Трећи окршај, који долази у пролеће 1849. године, погубан је за град и за становништво. Становништво бива поубијано или растерано, а град спаљен и практично уништен.

Први напад предводе команданти Коловраг (историјски гроф Коловрат) и Фокош, други министар Месарош, а трећи Пелцер (односно Перцел). Трећи мађарски напад успева тек након што експлодира магацин муниције у Бодрогу, што уноси општу пометњу у становништво Бодрога и омогућава непријатељу да сломи одбрану.

Ових неколико назнака дајемо да би се видело како оне добро кореспондирају са дешавањима која су се збивала у одбрани и паду Србобрана.

Мислимо да је Мирослав Јосић Вишњић, описујући битке за Бодрог, имао на уму пре свега оно што се зна о биткама за Србобран.

А да би то могао учинити ваљано, Вишњић је добро проучио дешавања око Србобрана. У томе му је много помогла књига народног капетана тог времена Новака С. Голубског *Успомене из народној њокрејша 1848. и 1849. године које се нарочитио пишчу обране и њага Сениомаши названој Србобран*. Књига је штампана 1893. године у Новом Саду, у књижарници и штампарији познатог издавача Арсе Пајевића⁵.

Новак Голубски је Србобранац и од својх суграђана изабран је 1848. године за народног капетана. Са неколико стотина Србобранаца и са нешто граничара и Србијанаца учествовао је у све четири одбране града држећи лево крило врбаског шанца, где није било водене препреке пред непријатељем. Сарађивао је са свим командантима одбране и српским војсковођама, и Теодором Боснићем, и Јованом Стефановићем, и Петром Бигом, и Михаилом Јовановићем, и Ђорђем Стратимировићем, и прочим, и прочим, што би рекао Јосић Вишњић, а доживео је и пад Србобрана и видео велико страдање народа, па је, избегавши у Шајкашку, наставио да ратује у аустријско-српском војном кору, учествујући и у чувеној бици пред Тителским брегом, где је био и рањен.

О својим намерама и начину бележења успомена сам Голубски у почетку свог штива пише:

“Те успомене и догађаје побележио сам као очевидац и учесник у бојевима још онда, кад смо се из бежаније повратили у своје погореле и порушене домове и кад ми је још све у свежој памети било. А што сам нисам видео или доживео, то сам од очевидаца и поузданих људи дознао и написао.

Што пак ове своје успомене до сад не издадох на свет, узрок је то, што сам се вазда надао, да ће стручно и вештије перо боље од мене описати те знамените догађаје. Али пошто од тога доба протекоше већ 44 године, а нико се не нађе, да то опише и изнесе на јавност, - то ево мени неуком и перу невештом би суђено, да ове моје успомене и наше страдање на свет издам, да не би та важна ствар за навек у заборав прешла и у гроб легла.

Признајем, да ове моје успомене и доживљаје нисам научно и правилно написао, али искрено изјављујем и исповедам, да је све, што сам у овом мом опису навео, од речи до речи цела и непобитна истина”.⁵

Према Новаку Голубском и према историографији, Србобран је браћен четири пута. Три пута успешно, четврти пут безуспешно. Нападали су га мађарски

команданти, а међу њима и лично министар рата Месарош, а последњи пут војску, далеко надмоћнију од бранилаца, водио је чувени Мор (Мавро) Перцел. Мађари су продрли у град тек када је дошло до експлозије барутног магацина (непријатељска граната га погодила) и када је одбрана, у којој је било и Немаца, на Францовом каналу попустила. Десило се са Србобраном оно што се збило са Бодрогом у роману: спаљен је, а становништво поубијано или растерано.

Наравно, у детаљима, између романа и успомена Голубског има разлике. Постоје, међутим, и велике сличности покаткад у детаљима, које је књижевник Јосић преузимао у свој роман од Голубског и уметнички их даље обрађивао.

Ево неколико не случајних сличности између Вишњићевог романа и књиге Голубског.

Сличност ситуације и описа, видеће се, евидентна је, а уметничка обрада Вишњићева, наравно, надмашује штури опис Голубског.

У роману Вишњићевом и у успоменама Голубског постоје описи погибије кочијаша, који су довели добровољце у помоћ Бодрогу, односно Србобрану.

Голубски пише да су Срби из Мола стигли у помоћ Србобрану одмах с почетка устанка, да их је било 300 и да беху предвођени јунаком Јосом Берићем. Даље вели Голубски:

“Ми смо их радосно дочекали, али на жалост кочијаши, који су своју браћу Молце довели, несретно су прошли. Они се упутише кућама својим, али многи од њих до куће своје не допреше. Кад су молски Мађари дознали, да су многи Срби Молчани отишли у Сентомаш, скупише се више њих па заседоше у шанац поред друма, куда кочијаши морају проћи, те кад се ови весело враћаше, Мађари их дочекаше пак онако из заседе опалише на њих из пушака и више их потукоше. Ови кукавни људи изгинуше ту невини на правди божјој”.⁵

Мирослав Јосић приповеда исто, само мало друкчије и много животописније. Он пише да је у помоћ Бодрогу стигло 200 Срба Стапараца, предвођених капетанима Митом Станичковим и Негом Стојшићем, па даље казује:

“Када су ови Срби Стапарци стигли до шанца, они су сви сишли са кола и прашину стресли са одела, те се поређали у врсте и тако пред нашег и свог старешину ступили.

А ми онда њихове кочијаше понудимо нашом ракијом траварицом и приволимо их да испрегну коње и да остану у логору на ручку.

Тако и буде.

Пред вече, док је још сунце румено седало, крену кочијаши натраг у Стапар свој, да се не би укућани њихови зачудили зашто их већ нема.

Крену весели и бучни.

Али иза Облице, тамо где се Стара шума скоро додирује са десном обалом Мостонгином, тамо где тек толико има места да прође камени пут за Старо Село, дочекаше их, у коровом и травом обраслим каналима сакривени, хусари из јужног логора на другој обали реке формираног.

И кад су кочијаша стапарски, у онако добром расположењу са којим су од нас се опростили, још са чутурама на уснама, у заседу хусарску упали, ови опалише по њима из стотину пушака, са свих страна, и све их до једног потукоше.

Којег у сред главе трефише, којег кроз врат а којег по прсима или по стомаку пробушише, којег опет рањеног још и сабљама сасекоше, тако да село своје нису ни угледали више.

Само смо тела њихова непомична стигли да покупимо, и то не сва и цела, па у заједничку раку у шуми да затрпамо.”¹

Из успомена Голубског можемо да наведемо још један исечак и да упоредимо са Вишњићевим романом, па ће бити довољно да се устврди да се Мирослав Јосић Вишњић обилато користио грађом из књиге Голубског.

Новак Голубски прича како је на св. Илију 1848. године дошло до крвавог чаркања Срба из Сентомаша са мађарском војском у врбаском логору, што се завршило лоше по изненађене Србе. Па казује даље:

“Док хусари нас гонише, дотле је један коњаник окупио једног нашег друга, који је бегаво у кукурузе па га сабљом био и тукао. А овај се сиромаш нашао у невољи. Како ће да се брани? Пушку је имао још ону од Марије Терезије, али ју је избацио па је била празна, а времена нема да је напуни. Он ти братац окрене пушку, па је ухвати за цев, те кундаком удари свога нападача по глави, а овај се од тог слатког ударца стрмоглавце стропошта мртав са коња.

Тај наш делија и јунак, што кундаком убија, звао се *Гавра Мангић*, родом из Старога Врбаса.

Кад је коњаник пао, дотрче два Србијанца, па ухвате коња односно кобилу а коњанику одсеку главу и одело му до голе коже поскидају. На глави тога кавалеристе била је кратка, лако проседа коса и брада. Кобила је била искићена лепим сурсамаом”.⁵

А ево како исти догађај описује Мирослав Јосић Вишњић у свом *Богроју*, наводећи да се чарка одиграла такође “пред светог Илију”:

“Харамбаша Таса одмах нареди покрет, ленијом према Провали и Црном Селу, а он сам заоста, тек да салаш и камаре запали и тако хусарима, који су се припремали да понове напад, пажњу од колоне одврати.

И кад је ватру распирио и кренуо за већ поодмаклима, искочи пред њега један коњаник са белом брадицом јарчевом.

Харачлија опали из своје пушке терезијанке, некако више увис а не право у тело јахача. А пошто за друго пуњење времена више није било, он се са два зечија скока пребаци у прве кукурузе.

Хусар покаса за њим, стигне га и најпре почне, све шалећи се, сабљом плоштимице по леђима широким да га шиба.

А наш ти јунак одједном се укопа, преокрете пушку своју, за цев је ухвати, па кундаком тресне по глави тог козобрадог јахача који се стропошта са кобиле.

Однекуд, притрчаше два до три Србијанца, јер су видели старешину свога у невољи.

Ухвате најпре кобилу шарену, опремљену у нов серсам са сребрним пређицама и копчама, а обореном и непомичном коњанику једним замахом тек главу ошамућену одвале, и она се у разор скотрља”.¹

Сцена је, као што се види, иста, јунаци, глумци и статисти, практично исти.

Код Голубског то је јунак Гавра Мандић, код Вишњића то је његов јунак из бодршке приче - Таса Харачлија. И одмах да кажемо да је Таса Харачлија историји познат јунак и да га помиње Ђорђе Стратимировић у својим *Успоменама*.

Завршетак одбране Бодрога, пропаст његова, испричана је са појединостима које су повремено веома сличне онима које налазимо код Новака Голубског када казује о паду Србобрана.

Србобран је пао 22. марта 1849. г. по старом календару, истог дана када је, по Вишњићу, пала и одбрана Бодрога.

Главни узрок, повод заправо, беше и код једног и код другог аутора провала непријатеља на Францовом каналу, након што је експлодирала барутана у једном одбрамбеном шанцу. Голубски казује:

“На несрећу нашу, због непажње наших тобџија запалила се у нашем шанцу муниција у магазину. Тобџија се један упалио, те се запале и хаљине на њему. Он сиромах нагне у канал да угаси ватру на себи. А неколико страшљиваца, мислећи да овај бежи потегоше и они бегати”.⁵

Исто то, само мало друкчије, прича и Вишњић:

“Тада је изненада у једном редуту запалила се муниција у магазину, а једном од спетљаних и настрашених гардаша се и ројтаве хаљине упалише.

Тај несрећник почне да јауче и крњауче, па истрча на чистину и сјури се према каналу, тобож да се у води његовој угаси.

Сви околостојећи, мислећи да он бежи, страшљиво из заклоне својих искочише и на разне стране потрчаше”.⁵

Жена која бежи са малим дететом преко канала слика је коју је оставио Голубски, али јој није могао одолети ни писац *Богроја*.

Голубски прича:

“Мати, носећи величко дете на руци, нагла у воду у нади да ће прећи. Но кад је већ у дубину ушла, а вода се и њој и детету у уста залива. Дете вришти и виче: ‘Та не дај ми више воде!’ Но по том и мати и дете у воду потонуше, те се удавише”.⁵

Вишњић исту ситуацију казује сличним речима:

“Једна жена, грлећи мало дете на грудима, загази у воду, верујући да ће прећи на другу обалу Плазовићеву.

Већ је и до прве дубине стигла, вода мутна се и њој и детету у уста залива.

Дете вришти:

‘Та, нано, не дај ми више воде! Нисам више жедан.’”¹

Вишњић и самог народног капетана сентомашког Новака Голубског, од којег је користио грађу за свој роман, узима и за јунака у *Богроју*.

Кад је Новак Голубски, видевши да је непријатељ продро преко Францовог канала, са новосадског пута, у варош, схватио шта се спрема пао је у очајање. Тај тренутак, кратак, описује Голубски:

“Кад је Боснић отишао од мене, остадох као окамењен, пак из гласа викнем: ‘Боже, зар данас у уторак да морам погинути?!’”⁵

Вишњић, пак, то проширује, и казује:

“Један у раме рањени народни официр уз тврђавину кулу што је чучнуо да предахне, кажу да је то био сентомашки капетан Новак Голубски, склопио је дланове модре и гараве, мусаво лице своје је небу окренуо и тихо, цвокотаво мрмљао:

‘Боже, који си на небесима, који си на земљи, зар да данас, у усрани уторак, овде као мрмољак скончам? Дај знак милосни свим овим страдалницима и унезверенима. Зар не може твоја блага рука по челима да нас све помилује?!’”¹

А да овде аутор *Богроја* Мирослав Јосић Вишњић не казује измишљену ствар кад говори о рањеном Новаку Голубског, потврђује сам Голубски кад у својим успоменама помиње да је био рањен у руку у бици код Перлеза банатског, а после пада Сентомаша и избегнућа у Шајкашку.

5.

Занимљив је поступак ауторов и када је реч о мешању историографије и фикције при *коришћењу личних имена*.

Главне личности романа су неисторијске. Оне су фикција романописца. Пре свега то се односи на причаоца, као и на неке његове пријатеље - Павла

Костића, Јоакима Обушковића и друге. Да ли су они на неки начин преузети из живота данашњег или не, то не знамо, али нам се чини да није немогуће, напротив.

Књигу прича деда Рајко, пренесећи причу деде својега деде. Вишњић се ослања на историографију, али је, треба знати, Вишњић пореклом из војвођанског Стапара, где је учио и основну школу, па је вероватно нешто о годинама Буне сазнавао и од својих предака, што је онда могао да инкорпорира у свој роман. Вишњић је, уводом у роман, од предања и кренуо, али је на предање доградио историографске податке својом снажном имагинацијом, па је тешко понекад рећи шта је фикција, а шта стварна историја, нити се увек може одвојити време прошло од времена садашњег.

Тако је и са јунацима овог романа. Јунаци фикцијски мешају се са јунацима историјским, а једни и други са личностима преузетим из пишчеве савремености.

У Вишњићевом роману постоје и познате историјске личности. Оне се јављају обично индиректно, описиване од приповедача, али има и таквих с којима приповедач долази непосредно у додир.

Међу прве спада патријарх Рајачић, којег приповедач види у Сремским Карловцима на Мајској скупштини и слуша његов говор, који се завршава оном чувеном поруком српском народу, како је и аутор романа наводи:

“Не наглите да што не урадите чега би се или стидити могли или што би светињи вашој, цркви или народности, пагубу нанести, славу праотаца и чест народну помрачити и образ нам оцрнити могло. Радите све као народ славан, као народ слободан, као народ паметан, зрео и mudar, као народ храбар, веран и србске славе достојан”.¹

Посебно је занимљив лик песника Ђорђа Марковића-Кодера, којег приповедач среће у Београду преко Андре Чобанца, па описује и где Кодер станује, и како изгледа, и како говори, па и како се надмудрује са чувеном Маријом Поповић – Пунктаторком, удовом песника Симе Милутиновића – Сарајлије. А ту је од значаја да романописац не измишља и не думеће више но што је то уметнику дозвољено.

Основу штива о лику Кодера Вишњић је нашао у *Мемоарима* Јакова Игњатовића.⁶

Јаков Игњатовић у *Мемоарима* описује Кодерову собу у коју је ушао:

“Код прозорчића мален сто, ту папири, перо, тинта, разбачене књиге, на земљи до зида сандук, о клин повешана два шешира, један од тих сламен, два пара старијих ципела, и друге ситнарије. О једном клину опет виси сабља за вежбање”.⁶

А Вишњић ту исту собу описује у свом роману овако:

“На зидовима, о клинове обешено, видео сам: маску за фехтовање (израз Игњатовићев, мачевање – напомена С. Б.), сабљу, сламнати шешир са искрзаним ободом великим, пар старих ципела, опаклију наопако изврнуту, напукле бачке клопте, један пајван са трокраким кукама, струк босиљка са плавом пантљиком, натег тиквени и друге ситнарије”.¹

Код оба аутора налазе се и сабља, и старе ципеле, и сламнати шешир, а набрајање се завршава истом напоменом “и друге ситнарије”.

На основу предоченог, а и других сличних упоређења, може се закључити да је писац Јосић Вишњић добро упознао мемоарске записе Јакова Игњатовића, као што је добро проучио и друге историографске изворе, и да се њима обилато користио када му је затребало и када је сам то одлучио.

Неке личности су, могло би се рећи, чиста фикција, али са неким основама историографским.

Такав је један од главних јунака у роману, командант одбране Бодрога Милош Дорословац, који је насликан као велики јунак, попут Петра Биге у Србобрану, али му презиме казује да има неке везе са домаћим тереном око Бодрога јер се село Дорослово налази недалеко од Сомбора (и Бодрога), као први сусед Стапару.

И Радослав Давидовац, један од важнијих јунака, који између осталог помаже печатњу листа *Скоройшеча*, презименом подсећа на неколико Давидоваца који су били врло активни у српском народном покрету 1848/49. године.

Неке личности, историјске, Вишњић је преименовао, али им није сакрио прави идентитет.

Тако мађарског команданта Мора Перцела константно назива *Пелцером*, онако како то и Новак Голубски сведочи да је српски народ звао Перцела, а команданта бодрошке тврђаве Сержане зове *Браховски*, што је само анаграмски изведено од презимена познатог команданта Петроварадинске тврђаве Јаноша Храбовског.

Мирослав Јосић Вишњић се поиграо и неким својим савременицима, али и културним радницима из других времена, па им је имена унео у нека поглавља, не стављајући их, на срећу, у подређен или подругљив положај.

Тако је аутор при набрајању рањених бодрошких јунака након прве битке за одбрану Бодрога навео и следећа имена, широј јавности добро позната: Радован Самарцић, Љубиша Јеремић, Ђорђије Вуковић, Божидар Ковачевић, Љубомир Тадић, Вељко и Растко Петровић и други.

Наравно, има неколико имена и људи који живе и данас у Сомбору .

Да би то оправдао пред свим тим људима, пред читаоцима и пред јавношћу, Вишњић је на једном месту, међу рањене јунаке Бодрога, уврстио и себе: “Вишњић или Јосић Мирослав, и прочи, и прочи...”¹

6.

Користио је Вишњић и другу историографску и мемоарску литературу.

Од *Јована Стефановића*, витеза од Вилова, узима из његових мемоара податак да је непријатељ мислио о неосвојивом Србобрану да је чудесно утврђен, да је “сав Сентомаш подкопан и да има кијавет топова, троструке шанцеве, подземне ходнике и многе друге бојне својштине”⁷, а у Вишњићевој верзији је наведено “град Бодрог силне опкопе има, троструке шанцеве, тајне подрове и тунеле преплетене, редуте спартански уређене”, па има и “кијавет топова”.¹

Користи се Вишњић и писмом војводе Книћанина Мору Перцелу након битака код Мошорина и Вилова, у којем Книћанин прекорева Перцела због разбојничког и пљачкашког понашања његове војске у Шајкашкој. То писмо, које Вировски доноси у својим мемоарима, почиње познатим речима: “Злочинства, што су их Ваши људи починили, гора су од злочинства Калигуле и Нерона”. Вишњић, чије писмо Главни одбор Бодрога упућује Лајошу Кошуту, парафразирајући Книћанина, почиње сличним речима:

“Недела и злочинства, која су ваши хонведи и заједно са њима сви остали ваши проклети плаћеници починили, гора су и страшнија су и нељудскија су од злочинства и недела било каквог Калигуле или Нерона...”¹

Није Вишњићу страна ни књига Ђорђа Стратимировића *Успомене*, па сем неких чињеница чисто историјске природе, преузима и лик, или само име, Тасе Харачлије, који је у роману велики јунак, топлчки, “са нагарвљеним брковима од скоро и пола метра дужине, чувен по томе што је чету своју окретао као лепезу”. На страну убацивање слике Црњанскове - окретао чету као лепезу, Таса Харачлија је, према Стратимировићу, био буљукбаша Книћанинов над око 500 коњаника, и ратовао је у Банату, па је и 1849. године био међу оном војском што се повлачила пред Мађарима и у повлачењу доживео да му војска почне да пљачка и српске куће, због чега је, да би пљачку зауставио, Стратимировић морао у Бечкерек једног војника и да стреља.⁸

Преузима Вишњић од Стратимировића и епизоду при одбрани Карловаца, када је Храбовски на њих напао у јуну 1848. Стратимировић казује да је тада одредио да положаје код Пиваре чува капетан Стеван Милутиновић са својим домобранцима, али се у јеку боја Милутиновић са својим компанијама појавио у

вароши јер је к њему био дошао неки непознат официр и пренео му наводну Стратимировићеву заповест да се повуче јер је Главни одбор са Стратимировићем већ у бекству.⁸

Ту сцену описује у свом роману и Вишњић, али се његов капетан не зове Милутиновић већ Константин Коларски.¹

Занимао се Вишњић и другим рукописима, који су му могли бити од користи, као што су сећања учесника Буне *Аврама Ђукића* и његово критичко разматрање *Успомена* Голубског у Летопису Матице српске 1894. године,⁹ али и сазнањима које је имао редовним ишчитавањем историјских и књижевних читанки, од књига академика Славка Гавриловића до дела Сигфрида Капера и других историчара, па је *Богрої*, као потенцијално енигматско штиво, крцат именима и догађајима које ни најприлежнији читалац и зналац не може у потпуности да разоткрије.

7.

Паралелна радња романа, монтирање, Дунавом приспеле, штампарије и издавање листа *Скорешеча*, остаје као загонетна занимљивост за неке друге истраживаче. У тој причи није само искоришћена историјска подлога постојања оновременог листа са истим именом, него и стварно сељење штампарије Данила Медаковића из Сремских Карловаца у Земун, али и конкретно књигопечатно знање самог аутора Вишњића, које је он годинама стицао по штампаријама Сомбора, Београда и других места, час као графички или технички уредник листова, час као уредник књига.

8.

Намера овог аутора није да пронађе све изворе којима се користио Мировслав Јосић Вишњић ради писања свог романа *Одбрана и њројасї Богроїа у седам бурних јодишњих доба*. Нека нешто остане и другим истраживачима.

Основна замисао је била, и ње се аутор и даље придржава, да се, пре свега, укаже да врхунски писци и данас могу, као некад Милош Црњански, да се користе старим изворима, заборављеним рукописима, затуреним мемоарима и непознатим архивским документима, да би написали значајна књижевна дела, која ће освежити тематику српске књижевности и донети нова сазнања великом броју читалаца.

И да укаже да је Мирослав Јосић Вишњић пишући свој *Бодрої*, кренуо сличним путем као и Милош Црњански који је написао незаборавне *Сеобе*.

Милош Црњански се, као што се зна, обилато користио Пишчевићевим *Мемоарима* и направио историјски роман који је својим књижевним елементима надмашио конкретну историјске појединости толико да се *Сеобе* више и не узимају као пример правог историјског романа. А у поређењу са Пишчевићем, Црњански је створио ново целовито дело.

Слично је урадио и Мирослав Јосић Вишњић. Користећи се као основом за свој роман *Успоменама* Новака Голубског о одбрани и паду Сентомаша, односно Србобрана у Буни 1848/49. године, али и другим релевантним историјским изворима, он је написао свој *Бодрої*, који је у потпуности самостално ауторско дело, врхунске рецепције, због чега је својевремено и овенчано престижном Ниновом наградом.

(1998)

ЛИТЕРАТУРА:

1. Голубски С. Н. (1893): *Успомене из народној њокреїа 1848. и 1849. њодине које се нарочїио їичу обране и њада Сенїомаша названој Србобран*, Нови Сад: Издавачка књижарница и штампарија А. Пајевића.
2. Ђукић А. (1894): *Успомене из народној њокреїа 1848. и 1849.*, Летопис Матице српске, 178/179/180.
3. Игњатовић Ј.(1988): *Мемоари*, Београд: Нолит.
4. Јосић Вишњић, М. (1990): *Одбрана и њроїасїї Бодроїа у седам бурних їодишњих доба*, Београд: Српска књижевна задруга.
5. Недић, М.: *Предїовор*, у н.д. 1.
6. Ракић Л. (1992): *Истїоријски рам Јосић-Вишњићевој романа Одбрана и њроїасїї Бодроїа у седам бурних їодишњих доба*, Сомбор: Домети, 70/71: 37-41.
7. Стефановић Ј. – Витез од Вилова (1863): *Из живоїа једној ц.к. оофицира аусїријско-србској војеној хора у їодини 1848. и 1849. народној усїїанка србској*, Земун: Петар Попадић, књигопечатња И.К. Сопрона, 66.
8. Стратимировић Ђ. (1913): *Успомене*, Беч-Загреб-Лајпциг: Адрија, 38.
9. Ћирковић С. (1993): *Истїорија Сомбора*, Сомбор: Домети, 74/75:7-107.

Summary: Writer Miroslav Josić Visnjić (1946), former student of the Teacher Training School in Sombor, belongs to the middle generation of Serbian novel writers. He stands out with several novels and books of stories, with contemporary themes mainly. He is the winner of several distinguished prizes, and of the Nin's Prize for his novel *Defense and Disaster of Bodrog in seven Turbulent Seasons* (1990).

Visnjić's novel is completely dedicated to the Serb national movement, which is lately often called the Serb revolution in Voivodina in 1848/49. This subject matter makes this novel an exception from the most of Serb novels in the recent years. The style and, even more, his usage of relevant historic material bear witness to tested modern concept in novel writing, seen way back in *Migrations* by Miloš Crnjanski.

Key Words: historiography, Bodrog Sombor.

Резюме: Писатель Мирослав Иосич Вишнич (1946), бывший ученик Учительского училища в Сомборе, принадлежит средней генерации сербских романописателей. Замечен он несколькими своими романами и книгами повестей, в которых занимается в основном современной тематикой. Получатель больше значительных наград для романа Оборона и пропась Бодрога в семи бурных времён года (1990) награждён Ниновой наградой.

Вишничев роман в целом посвящён Сербскому народному движению или как в новое время где-то называется, Сербской революции в Воеводине 1848/49 года, и по той тематике он уже исключение из многочисленных сербских романов последних лет. Стиль а ещё больше как использованный релевантный исторический материал свидетельствует по испытанному модернистском наброске писания романа, видно ещё в "Переселениях" Милоша Црнянского.

Ключевые слова: историография, Бодрог, Сомбор.

ДР ДРАГОЉУБ Д. ГАЈИЋ

професор у пензији

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 245-250

Примљено: 08. 12. 1999.

ОДНОС ИГРЕ И РАДА У ГОЛУБУ И НЕВЕНУ

Резиме: У песмама и причама у ГОЛУБУ и НЕВЕНУ детињство је припремни период за живот. Деца могу да се играју само за време распуста. У школи нема игара и играња. Има и кажњавања радом. На крају ГОЛУБА су забавне стране које у ведром облику нуде поуке.

Кључне речи: ГОЛУБ и НЕВЕН, детињство, припремни период, игра као награда за рад, забавне поуке.

Листови са српску децу и младеж ГОЛУБ и НЕВЕН излазили су веома дуго у Војводини: ГОЛУБ 35 година (од 1878. до 1913), а НЕВЕН, с прекидом, 30 година (од 1879. до 1906. г.). У њима је сва војвођанска и српска књижевност за децу и младеж тог доба. Објављене књижевне творевине (оригиналне и преведене): песме, приповетке (приче) и драмске игре откривају схватање о односу игре и рада у детињству, о детету, о детињству и о књижевним творевинама намењеним деци и младежи. НЕВЕН је објављивао успелија књижевна остварења јер је у њему своје песме и преводе објављивао Змај; он је окупио већи број успелијих сарадника око НЕВЕНА него ГОЛУБОВ уредник.

Писци и песници чије су објављиване у тим листовима не причају детету о његовом детињству и какво би могло да буде, какво га дете прижељкује, него о детињству какво би одрасли желели да буде и уверавали су дете да су то лепоте детињства. Деца у тим књижевним творевинама нису увучена у игру,

нису учесници у стваралачком преобликовању приче, у њеном дограђивању и дорађивању, чиме би се остварио њен пун и пожељан естетички учинак, већ су објекат поучавања, претњи, саветовања, опомена, припремања за живот, објекат посматрања.

Ствараоци књижевности за децу, сарадници ГОЛУБА и НЕВЕНА, још нису открили детињство, још нису проникнули у природу и особиту самосвојност детињства и зато у њиховим творевинама нема света детињства као лепоте, дражи непоновљивости, чари наивности, очаравајуће зачуђености и сталне упитности пред непознатим светом и тајанственим животом, потреби детета да открива свет и да се радује открићу. Нису јасно разграничени појмови детињства и младежи, кад почиње и кад се завршава детињство, а кад младо биће припада младежи.

Из књижевних творевина у ГОЛУБУ и НЕВЕНУ недвосмислено проистиче да је детињство припремни део за живот међу одраслима. У многим причама представљен је узоран свет одраслих. Свет одраслих је моћнији и надмоћнији од света деце и од деце. У књижевним творевинама које деца читају нема незадовољства светом који окружује дете, него незадовољства дететом које окружују одрасли. У њима нема произвољности и маштања. У ГОЛУБОВИМ књижевним остварењима деца треба да открију ком народу припадају, треба да буду свесна прошлости, садашњости и будућности свог народа, треба да заволе свој народ, његов језик, његову славну и борбену прошлост и да се на узорима бораца и прегалаца припреме за остварење вековног сна - ослобођење српског народа и рад на унапређењу свих видова живота. Отуда је нормално што је објављен велики број родољубивих песама које развијају родољубиво осећање као битно својство Српчета и његове појединачности ако се тиме не потире свака појединачност.

Дете у приповеткама у ГОЛУБУ треба да ради, треба да се угледа на родитеље који мукотрпно раде и да им помаже у раду. Тиме се потврђује као личност пред одраслима и открива да је усвојило систем вредности одраслих. Многе приче нуде позитиван узор: вредан и марљив домаћин значи срећу за појединца и за породицу, па и српски народ; зато је цењен и поштован, деца се угледају на њега, па су ваљана и успешна; нерадник, расипник и несавестан ђак несрећник је, несрећа је за породицу и за српски народ јер га онемогуђује у остварењу великих националних и друштвених задатака и циљева.

Детињство треба да буде испуњено радом, поручују песници и писци у ГОЛУБУ. Дете треба да ради и у школи и у кући. Такво вредно дете воле сви, оно је дика и понос, оно не живи за себе, не проживљује своје детињство, оно живи за друге, за узвишене циљеве.

Па, ипак, песници и писци су признавали и прихватили потребу детета да се игра и одобравали му играње. И у ГОЛУБУ и у НЕВЕНУ објављене су бројне пригодне песме о почетку и завршетку школске године. За све њих је природно да кажу деци да је почетком септембра крај игрању јер треба поћи у школу. У школи нема игре и играња. У школи, дакле, дете престаје да буде дете и постаје ученик, значи радник. Ако неко дете зажели игру, пустоловину, ако га поведе радозналост и вечна потреба детета да самостално доживљује и истражује свет, онда је то преступ, а не суштинско обележје детињства. Књижевност у ГОЛУБУ и НЕВЕНУ не прихвата ту врсту слободе детињства јер је једно од основних начела поезике ових листова послушно дете, лишено разигране маште, узбуђеног духа и разноврсних осећања својеврсних детињству. У школи нема игре и деца и не помишљају да се у школи играју, нити им учитељи нуде игру. Школа је за учење, за рад, а не за играње. Бројне песме и приче говоре о деци која после школских обавеза покушавају да ступе у царство слободе, да буду радознала, самостална, али због тога буду сурово кажњена. Ако деца зажеле да се клизају на леду, на залеђеној реци, да се пентрају на дрво и поиграју се са птићима, ако зажеле да се купају и играју у реци, да доживе нешто ново и необично, прво их опомињу њихови школски другови, послушни ђаци, узорна деца, стармала створења која су лишена детињства, а потом старији. Непослушна деца траже свој свет по својим потребама и зато их писци сурово кажњавају.

У књижевним остварењима за децу у ГОЛУБУ и НЕВЕНУ деца могу да се играју само за време распуста. У пригодним песмама о завршетку школске године деци се нуде дражи игре и дозвољава им се да се играју, признаје се потреба детета за игром, песме и приче позивају децу да се играју. Често су песме и приче позивале децу да се играју јер је играње награда за добро учење. У тој игри могу да уживају само добри ученици. Добрим учењем су заслужили да им се одобри играње. Дете је дете само за време распуста. Игра постоји само кад нема рада.

С обзиром на такво схватање детета, односа игре и рада у детињству, сасвим је разумљиво одсуство књижевних творевина у којима се прича о шалама, ведрим згодама и радостима. “Игра као слобода и као чиста радост подразумева смех, који је инкарнација слободног живљења. Слобода живљења подразумева и безграничну слободу измишљања...”¹⁾, а тога нема у овим листовима. Нема у њима хумористичких прича, нема причања о невероватном, бајци је забрањен приступ у ГОЛУБУ јер ће је, како тврди уредник, деца погрешно разумети, а неће им покренути машту и одвести у чудесне светове маште. У овим листовима нема творевина у којима има игре речи којом се разграђује крута стварност и

сазнаје тек кад је тако расточена. Иако у народним умотворинама има игре речима, иако су се многи писци и песници за децу угледали на народну књижевност, нема игре речима у овим часописима јер се не прихвата играње као потреба детињства. Нема прича и песама о играчкама, нема позива на маштање. Све творевине се обраћају дечијем разуму са становишта о детету као о малом човеку, настоје да га упорно поучавају, верују у неодрживу снагу и делотворност васпитања помоћу страха. Нико од песника у овим листовима, сем, наравно, Змаја, није наслутио да је развијање дечијих духовних снага најлепши и најделотворнији задатак књижевности.

Играње није пожељно и прихватљиво понашање јер то значи да деца беже од рада и обавеза. Књижевне творевине у ГОЛУБУ и НЕВЕНУ хвале стармалу децу која могу да одоле свим искушењима игре и да савесно уче и обављају своје обавезе у школи, у кући, у пољу и на њиви. Изазови и дражи игре су искушавање деце и провера њихове моралне чврстине, свести и савести, делотворности поука, њихове зрелости. Које дете одоли позиву за игру и приволи се раду, прво ради, па тек онда се игра, узорно је дете, пред њим је светла будућност, њега прихватају и у кући и у школи и нуде другој деци као узор. Што се то дете одрекло детињства и своје једине духовне потребе да се игра, то писцима није трагично пустошење детињства и не представља суров однос према деци.

У песамама и причама које говоре о почетку школске године деци се саопштава да је крај игрању и забављању и свим радостима у природи. Таква слика школе која је против деце и њихових потреба да се играју није сметала писцима и песницима јер је требало да деца схвате да се у школи учи и ради. Није онда чудно што у ГОЛУБУ и НЕВЕНУ има прича о кажњавању школске деце радом! За несташтва деца су кажњавана клечањем на кукурузу, а за неурађене задатке или за нерад у школи деца су кажњавана радом. Док су друга добра деца могла да иду кућама и да се успут играју јер у школи нису могла, дотле су “неваљала” деца у школи под будним оком учитеља морала за казну да раде. Учители (и писци и песници с њима) и не помишљају да тиме не васпитавају децу за рад, већ постижу супротан učinак јер деца за казну морају да раде, док се друга деца играју. Тако је нуђено кажњавање радом као васпитавање за рад. Није онда ништа необично што у књижевним остварењима у овим листовима нема причања или певања да се деца играју док раде или уче радујући се. Ту врсту слободе писци и песници нису нудили деци нити су је одобравали. Њима је идеал послушно, а не слободно дете. Рад је неспојив са игром. Рад припада свету одраслих и озбиљних, игра може да наведе децу да оставе рад, а онда неће спремна ступити у свет одраслих где их чекају обавезе према породици и народу.

Ствараоци творевина за ове листове су далеко од схватања да тек ако се дете добро наигра, може лакше, безболније да прихвати рад, онако како је то Колоди приказао у ПИНОКИЈУ.

У НЕВЕНУ је објављена прича која је у себе упила све што су приче о раду нудиле деци. Чини се да друге и нису морале бити објављене јер је у њој све што дете треба да зна о очекивањима одраслих од њега. Наслов није битан, већ оно што прича казује. Била једна добра и вредна девојчица. Устала је рано да би прво посвршавала све послове у кући јер су јој родитељи још раније отишли на њиву. У школи је све пажљиво слушала и све научила. После часова је одмах отишла кући и скувала ручак. Прво је јело однела родитељима на њиву и сачекала да обедују. Кад се вратила кући, нахранила је млађег брата и сестру, онда је она обедовала, опрала судове и спремила кућу, урадила све домаће задатке и тек онда отишла да се игра са децом. И онда јој је, каже писац о овој стармалој девојчици, игра тако слатко пала. Прво је рад, па игра долази као награда којом себе дете награђује после добро обављеног посла. Писцу приче не смета неуверљивост и насиље и над истином и над детињством. Које дете ће прво радити, а онда се играти и у тој игри уживати? И које дете може толико да ради и да се не умори, него да, поврх тога, жели да се игра и да ужива у игри? Није овај писац против игре, он је против игре која је потреба детињства и која подразумева одсуство рада. Ни он ни многа његова књижевна сабраћа нису открили свет детињства, не признају му другачије потребе и не виде дете као другачије биће од одраслих. Тако се ова творевина приближава оним књижевним остварењима које развијају историјску и социјалну свест, а не развијају критичку свест детета. “Стваралачка моћ деце у игри, дакле, нераздвојно је повезана са критичком моћи”.²⁾

У ГОЛУБУ су објављиване и забавне стране које деци нуде игру, забаву и разоноду. Те странице су по правилу на крају, кад деца прво прочитају и усвоје песме и приче које их поучавају и уводе у свет рада, припремају их за живот. Коњички скокови су забава по схватању састављача, али успешно решени скокови казивали су деци поуке, пословице, стихове из народних епских песама. Да ли је онда то забава или казивање поука у забавнијем облику?

Исто је и са језичким и рачунским играма. И оне треба да омогуће деци да играјући се нешто лакше науче. Ове стране ипак указују да је неко увидео да деца треба понудити и игру, могућност да деца пригрле лист који им признаје право и потребу за игром.

ГОЛУБ и НЕВЕН изражавају и негују схватање да детињство није самосвојан свет, другачији од света одраслих, па да зато има и другачијих потреба, а посебно потребу за игром, разбигригом, разонодом и шалом. Времена су озбиљна,

искушења у којима се нашао српски народ у Војводини велика, па је природно што књижевност преузима на себе задатак да децу припреми за сутрашње тешке обавезе у свету одраслих. Иако су ови листови дуго излазили, није у њима током времена дошло до промена односа према деци и односа према игри и раду. Детињство је остало време припремања за живот међу одраслима и деца само некад за време распуста могу да се играју и да буду деца. Дуго ће деца чекати да се измене схватања одраслих о месту и улози игре и рада у животу детета.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гајић, Драгољуб (1995): *Свети књижевности за децу*, Апатин: Диди.
 2. Пражић, Милан (1971): *Игра као слобода*, Змајево дечје игре, Нови Сад: Културни центар, стр. 12.
 3. Прелевић, Раде (1979): *Поетика дечје књижевности*, Мостар: Погледи, стр. 75.
-

Summary: In poems and short stories in *Golub* and *Neven* childhood is viewed as a preparatory period for life. Children may play only during vacations. There is no play and no games at school. Sometimes, work serves as punishment. At the end of *Golub* there are pages for amusement which offer cheerful edifying lessons.

Key Words: *Golub* and *Neven*, childhood, preparatory period, play as a prize for work, cheerful edifying lessons.

Резюме: В песнях и рассказах в Голубе и Невене детство подготовительный период для жизни. Ребята могут играть только во время каникул. В школе нет игр. Есть и наказаний работой. В конце Голуба развлекательные страницы которые в бодром виде дают поучения.

Ключевые слова: Голубь и Невен, детство, подготовительный период, игра как награждение для работы, развлекательные поучения.

ДР МИЛОРАД КЕСИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 949.711:37.014.52

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 251-258

Примљено: 06. 04. 2000.

СВЕТОСАВЉЕ И САВРЕМЕНА ШКОЛА

Резиме: Светосавље као део хришћанства и православља кроз протеклих векова пресудно је утицало на биће српског народа. Зачетник и творац његов Свети Сава, који је још за живота стекао велики углед и светац постао централна личност српске традиције, био је у време комунизма свим средствима државног ауторитета потискиван у заборав. Већ више од деценије стање је знатно промењено, али су те промене још увек више нормативне. Још увек се не схвата светосавље као саставни део српског националног бића и као дубока спона српских генерација кроз векове. Исто тако, и савремена школа доста пута у трагању за местом и улогом светосавља у њој.

Кључне речи: васпитање младих, традиције, светосавље, хуманизам, љубав, братство, слобода.

Основни задатак школе као образовно-васпитне институције је да припреми ученике за што природније и свестраније укључивање у друштвене токове. У сплету образовно-васпитних активности и садржина којима школа остварује ову своју улогу, посебно место има традиција и преношење позитивних искустава претходних нараштаја и њихово генерацијско повезивање кроз векове. То дубинско повезивање генерација преко традиција незаменљиво је у складном духовном васпитању младих како би упознали биће свог народа и постали носиоци његовог даљег живота и напретка. Вештачко пресецање ових генерацијских веза занемаривањем традиционалних вредности народа доводи до идејне конфузије

и губљења не само националног већ и личног индивидуалитета и доприноси дезоријентацији младог човека. Дезоријентисани млади људи прихватају туђе вредности што, ако дуго траје, може угрозити и опстанак народа.

Какво је стање у овом погледу код српског народа? Одговор на ово питање није ни лак ни једноставан као што ни његова прошлост и садашњост нису ни лаке ни једноставне. Српски народ је заиста саградио своју кућу на једном од најпрометнијих места на свету, на мосту између Европе и Азије. Од велике сеобе народа па преко већине великих светских империја и императора, крсташких и светских ратова, великих освајачко-пљачкашких најезди као и најзначајнијих религиозних и идеолошких покрета за које свет зна ништа и нико није мимоишао ово подручје. Већ читав миленијум свака српска генерација пролази кроз неко од бурних историјских збивања која угрожавају и сам њен опстанак. Ни садашња генерација није у бољем положају.

Како у таквим условима васпитавати младе, како их припремити за данас и за сутра? Може ли се наставити са истицањем узора који су били темељ васпитавања скоро пола века?

Српски народ долази себи након полувековног кошмара у ком је, одсечен од своје вековне традиције, од свог бића, разбијен вештачким нацијама, верским и територијално-политичким поделама, са измишљеним бременом кривице великосрпске угњетачке нације, дошао на ивицу националног опстанка. Не може се више једном народу који је у Првом светском рату, борећи се за опстанак на свом вековном огњишту, изгубио једну своју трећину, а у Другом светском рату доживео геноцид од своје “браће” за чију слободу и државност је гинуо, који се одрекао свог имена ради братства и заједничке државе, који у свим околним земљама има своје цркве и топониме, али њега нема, са којим је свима добро кад је он јачи, који је увек био на страни правде и хуманости и увек ратовао само да би бранио себе и друге - не може се томе народу говорити оно што је говорено последњих деценија и што се говори у већем делу света последњих година уз велику заслугу дојучерашње “браће”.

Ова шокнеправда пробудила је српски народ па је неопходно да и васпитање младих доживи темељне промене. При том није потребна нека нова идеологизација, изналагање неких нових васпитних вредности и сл. Српски народ спада међу ретке народе чије су традиције дубоких корена. Потребно је само у први план ставити оне вредности које су издржале вишевековни испит и ушле као саставни део у биће српског народа. То није никакво враћање у дубину прошлости без везе са садашњошћу јер су прошлост и садашњост преко традиција спојене у бићу српског народа и стално су присутне у њему.

Како је већина ових традиционалних вредности сажета у светосављу, не може се данас говорити о неком враћању светосављу јер је оно у српском народу, оно је саставни део сваке српске генерације, оно је сама суштина српског народа. Ако то није тако како, онда је лако разумети целокупну а посебно два последња века српске историје, његово национално буђење после 430 година робовања под Турцима, његов дубоки хуманизам и жртвовање за правду и истину, његова страдања, жртве и његова праштања, његову приврженост братству-јединству и после геноцида, његову тежњу за стварањем света у коме ће бити равноправни мали и велики и нестати угњетавање, његову спремност да и себе жртвује као народ ради заједничке среће, његов нови устав грађанске државе и још много тога. Само народ вековима одгајан у светосавској традицији може бити такав.

Дакле, не враћање већ само свесно сагледавање традиционалних вредности светосавља и његово организовано и планско уграђивање у темеље нашег васпитног система и уклањање свих оних сметњи које су последњих деценија смишљено коришћене са супротним циљем и не без резултата.

Сагледавање светосавља било са ког аспекта, теистичког или атеистичког, већ на првом кораку нас сучељава са православљем као идејном основом, чији је носилац Српска православна црква која се поистоветила са својим народом и једино га она стално окупљала и повезивала у целину, како то истиче и Милош Црњански:

...“Православље Савино, лично, могло је бити када се узме у обзир његов истински монашки живот и његов хаџилук по азијским земљама... - врло дубоко, али као црква, као црквена организација она се, све више, после њега, изједначује са оним што је немањићка држава и српска нација. Кад је и држава пропала, његова црква је остала и била болна и узвишена вера о потреби једног националног морала.... у народу који је патњама и жртвама постао узвишенији од других и нада и утеха виша од најближих нам и личног живота.

У неизмерном националном мистицизму, што се вековима кроз историју нашу повлачи, тако је, под Турцима, кроз петсто година Савино светосавље постала легенда...” (Милош Црњански стр. 145).

Ова хришћанско-православна основа дала је светосављу ону дубоку хуманистичку потку којој су били неприхватљиви верски фанатизам, ширење вере силом, крсташки ратови, инквизиција, ломаче и сл. Зато и није могуће светосавље у школи без православља а да светосавске прославе не буду копија рођенданских игара познатих као Дан младости. Када се залажемо за присуство православља у школи, онда пре свега мислимо на његове вредности као дела хришћанске цивилизације која пружа широке основе за сарадњу, међусобно

поштовање, па и љубав међу народима. Разумљиво је да ово не може бити једнако за све средине, па тако, нпр., Оченаш у извођењу хора православних свештеника може бити различито доживљен, али лепота и дубина православног појања не може никога оставити равнодушним, а да и не говоримо о мудрости и животној философији садржаној у овој молитви.

Нагласимо и то да је Свети Сава светац православне цркве, да је из ње потекао и захваљујући њој, сем природних предиспозиција, стекао спремност на жртву и одрицање, милосрђе и љубав према човеку а посебно према убогима, сталну отвореност за усавршавање - “гладан и жедан светости”, уравнотеженост мисли и дела - “како је зборио, тако је творио”, веру у љубав као најјаче оружје и метод, отвореност и мирољубивост, саборност у деловању а не индивидуализам, спремност за праштање, нетрпељивост према сујевељу, лажним боговима и анархистичком рушењу државних и друштвених темеља.

Ове вредности је Српска православна црква вековима преносила, дограђивала и на њима васпитавала генерације, како то лепо каже Црњански:

...“После Савиног живота народ је пренео на себе све снажне црте његовог карактера. Његови етички појмови прешли су пут до наших најнижих балканских слојева. Чврстина и величина његовог карактера и морала појављује се већ у првим животописима о њему. У великих наших средњовековних писаца, у Доментијана, Теодосија, Данила, сазнање да је Сава не само један од највећих људи, него и од најморалнијих, види се јасно у речима којима ти писци трубе славу његову, али је то сазнање и данас непобитније него икада” (Милош Црњански, стр. 140).

Данас није јасан тај страх од православља у школи јер, су се православља у Срба плашили Турци, спаљујући мошти Светог Саве на Врачару 1594. године, плашили су га се “цивилизовани” Немци рушећи манастир Жичу 1941. године као и усташе рушећи цркве и убијајући српске свештенике, плашили су га се сви који су хтели да избришу историјско памћење српског народа, да га однароде, претопе и збришу са лица земље. Њихов страх је био оправдан јер је светосавље, то српско православље, уствари укупна свест о српској држави, култури и животној философији која учи да без жртвовања нема ни слободе ни живота. Ту свест о значају светосавља за српски народ врло лепо истиче загребачки “Вјесник” од 31. 01. 1945. године, из времена када се требало додворити Србима и уз њихов ауторитет жртве и победника пребацити Хрватску, из пораженог фашистичког, у победнички антифашистички блок.

“Успомену на дан Светог Саве славе сви наши народи, а нарочито Срби. Они га славе као организатора, државника и просветитеља. Култ светог Саве и

традиционалне прославе дубоко су укорене у срцу наших народа. 27. јануара навршило се је 710 година од његове смрти, али док буде свијета и вијека, док буде једног Србина и Југословена, славиће се свети Сава. Светосавске прославе имале су кроз вијекове народно-ослободилачки карактер и представљале су симбол јединства и слоге српског народа. Оне су много помогле српском народу у очувању слободе и јединства од насртаја страних завојевача. Српски народ су очувале у петвјековном ропству под Турцима, јер можда нигдје црква ни држава нису биле тако уско повезане као код српског народа иако је било покушаја цијепања унутар и ван цркве... Дух прославе Светог Саве био је одувјек дух слободе и независности српског народа. Он га је увијек бодрио и дизао у борбу против свих непријатеља његове слободе и независности..." (др Слободан Ристовић, стр. 64).

Та присутност националног интереса је један од темеља светосавља. Са светим Савом Срби су стекли националну државу и националну цркву, тј. још пре осам векова осетили шта значи бити национално слободан. Треба ли се питати зашто су Срби најосетљивији баш на губитак слободе. Срби никада нису цвећем и песмама захвалницама дочекивали окупаторе. Пароле "туђе нећемо, своје не дамо" и "боље гроб него роб", уз поштовање слободе других народа, основа су српског "национализма" за који владика Николај Велимировић каже:

... "Тај неискључиви и широки дух поште и љубави према свим народима наследио је српски народ од свог светитеља и одржао га на висини и у части кроз дуге Светосавске векове" (Владика Николај, стр. 39).

Свети Сава је не само светац већ и историјска личност, први српски просветитељ и духовни утемељитељ средњевековне српске државе и зачетник немањићког културног препорода.

Његово младачко отискивање из принчевске заветрине родитељског дома у бели свет, у подвизавање и тражење свог идентитета да би му цео, не баш дуг, животни век протекао у динамици неуобичајеној за то време, не може човека оставити равнодушним. Читав његов живот пружа обиље васпитних чинилаца који се могу понудити као изузетни примери и узор за идентификацију. Тако, нпр., биографија његовог оца Немање "Житије Светог Симеона", носи у себи дубоку аутобиографску црту која открива сву ширину, мудрост и нежност његове личности. Тај део Житија у коме се Немања на самрти обраћа свом најмлађем сину изузетном топлином и речима које показују да је Сава уствари био отворен и спреман да слуша, учи, прашта, разуме и поштује.

... "Чедо моје слатко и утехо старости моје, сине, слушај моје речи, к мојим речима приклони своје ухо, и да не оскудевају извори живота твојега,

сачувај их у својем срцу. Јер су живот свима који их налазе. Сваким чувањем чувај своје срце, јер од њих су извори животу. Одбаци од себе уста, и увредљиве усне удаљи од себе. Очи твоје нека право гледају, а веђе твоје да се крећу на оно што је праведно. Право ходи својим ногама, и путове своје исправљај. Не склањај се на десно, ни на лево, јер путове оне с десна зна Бог, а развраћени су они с лева. А ти учи ономе што је право, да ти живот буде у миру. Сине, слушај моју премудрост, к мојим речима приклони своје ухо, да сачуваш моју благу мисао, оно што осећам мојим ти устима казујем.

Чувај, сине, закон оца твојега, не одбацуј поуке матере своје. Јер је блажен муж који послуша мене и човек који путеве моје сачува. Не помешај се са безумним. Исправи знања на разум, јер онај који кори зле навући ће мржњу, а онај који изобличава нечастивога, порећи ће себе. Не изобличавај зле, да те не омрзну. Изобличуј премудра, и заволеће те. Покажи премудроме кривицу и биће мудрији, поуку праведноме, и продужиће ти примати је” (Сава Немањић, стр. 40).

Свети Сава овде еклектички користи делове Светог писма (Свето писмо старог завета, Приче Соломунове, глава 9), али, само одабирање баш овог дела много говори о њему јер и данас важи тај испит за глупог и паметног човека - саветуј паметног и биће паметнији и, не саветуј глупог јер ће те мрзети! Исто тако ту суптилност Савине личности открива и прво писмо на српском језику... “Писмо Спиридону”, игуману манастира Студенице из 1233. године у коме се обраћа млађем, по годинама и по хијерархији, али топло, људски и пријатељски без имало званичности, надмености и надређености. И његово уступање архиепископске столице Арсенију, 1233. године, указује да се није сматрао незаменљивим.

Ове карактерне црте светог Саве нису једина вредност за истицање као пример младима. За српски народ од пресудне важности је била његова државничко-дипломатска активност, било када као изасланик свога оца сачекује крсташе да би обезбедио њихов несметан пролаз кроз Србију без штетних последица по њу, када мири завађену браћу над моштима њиховог оца, када од Цара и Патријарха у Никеји добија независност за српску националну цркву и то без рата и без жртава, када посредује у ратним сукобима са Мађарима, Бугарима и Латинима, било када смењује на престолу синовца Радослава који, приближавањем грчком Епиру, занемарује српски национални интерес. И овде свети Сава оре дубоку бразду окрећући дотадашњу српску оријентацију од Запада према Истоку и православљу. Како би иначе могао поступити човек какав је свети Сава био када се има у виду делатност тадашњих представника западноевропског католичког света- крсташа, за које и сам папа Иноћентије III каже, поводом рушења Цариграда од крсташа:

...“Ови Христови војници нису штедели ни веру, ни узраст, ни пол; усред бела дана они су чинили прељубу, блуд, највеће скарадности; Цркве су биле обесвећене, паљене, пљачкане, а неке претворене у штале. Војници, па и сами бискупи, улазили су на коњима у њих. Пијани војници рушили су, разбијали, уништавали све на шта би наишли, цепали рукописе, књиге, газили иконе, грабили златне и сребрне путире, пили вино из њих, а са одежди из олтара кидали злато и драго камење и поклањали блудницама” (др Драгослав Страњаковић, стр. 15).

У истој равни, по резултатима и значају, била је делатност светог Саве на пољу културе која је изнедрила прва оригинална књижевна дела на српском језику, прекрасне манастире и фрескосликарство, црквено-правне кодексе који ће вековима потом бити узор православном свету и др.

Тај културни почетак је био тако снажно обележен Савином личности да се без претеривања, уместо немањићи, може назвати светосавски. Али ти почети нису били једини, тада је био почетак свега што је могло почети, био је то један велики почетак за Србе као европски народ.

Има ли, дакле, места за светосавље у савременој школи када? О томе Милош Црњански каже: “Савина легенда и Савино дело, међутим, остаће највеличанственије и најузвишеније што нам се рађало, кроз таму векова, на горком тлу Балкана да нас својим зрацима из прошлости увек обасјава” (Милош Црњански, стр. 155).

УСКЛИКНИМО С ЉУБАВЉУ СВЕТИТЕЉУ САВИ има огромну ширину и дубину у коју могу стати све наше посебности, јер је основа светосавља - љубав, братство, мир, слобода, независност и економска и социјална правда - савремена за сва времена и, једном речи, може се назвати као ЧОВЕКОЉУБЉЕ. Зато васпитавање младих на светосавским традицијама и јесте најбољи пут за њихово припремање да постану корисни чланови не само ове земље већ истину и грађани света.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Милош Црњански (1988): *Свети Сава*, Шабац.
2. Владика Николај Велимировић (1995): *Национализам светіої Саве*, Предавање на прослави Недеље православља у Београду 1935. ВАЈАТ-КАИРОС-БЕОГРАД, Сремски Карловци.
3. Сава Немањић (1967): *Житије светіої Симеона Немање*, Београд.
4. *Светіо йисмо старої и нової завейта* (1975), Београд.
5. Др Драгослав Страњаковић (1953): *Свети Сава*, Глас, СПЦ.
6. Др Слободан Ристановић (1990): *Сава Немањић - светіи Сава у истіорији и традицији*, Београд.

Summary: As a part of Christianity and Ortodoxy, Svetosavlje (St. Sava's spirit of enlightenment) has crucially influenced the being of the Serbian nation. His originator and creator, Saint Sava, greatly respected back during his life, later as a saint became the crucial outstanding personality in the Serb tradition. During the time of the communism, he was expelled and suppressed by the means of State authorities and so even forgotten. For more than a decade this has been changing, but these changes are mostly normative ones. Still, Svetosavlje has not been understood as an integral part of the Serb national being and as a bond of many Serb generations throughout centuries. Contemporary school, too, still wanders in searching for the place and the role of Svetosavlje in it.

Key Words: education of the young, tradition, svetosavlje, humanism, love, brotherhood, freedom.

Резюме: Святосавле как часть христианства и православия восемь прошлых веков решительно влияло на существо сербского народа. Основоположник и создатель его СВЯТОЙ САВА, который ещё во время жизни заслужил большой авторитет и как святой стал центральной личностью сербской традиции, во время коммунизма всеми средствами государственного авторитета его вытесняли в забвение. Уже более десяти лет ситуация значительно изменилась, но эти изменения ещё большее нормативны. Ещё всегда не понимается СВЯТОСАВЛЕ как составная часть сербского национального существа и как глубокая связь сербских поколений через веки. Тоже, и современная школа бродит в следе за том и ролью святосавля в ней.

Ключевые слова: воспитание молодёжи, традиция, святосавле, гуманизм, любовь, братство, свобода.

ШКОЛСКА ПРАКСА

ДРАГАНА ГАВРИЛОВИЋ
ОШ “Ђура Јакшић”
Каћ

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.311.5:504
BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 259-267
Примљено: 17. 05. 2000.

РАЗРЕДНА НАСТАВА – СТУБ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Образовање и васпитање за заштиту животне средине је неопходно за све житеље планете. Оно мора бити дугорочно и планско развијање интердисциплинарног знања о животној средини у току животног века човека.

Еколошко васпитање ученика у основној школи одвија се применом различитих програма и активности. Неки од тих програма и активности, о којима је у раду реч, нарочито су погодни за ученике разредне наставе.

Кључне речи: животна средина, еколошка свест, еколошко образовање и васпитање.

*“ Чисто небеско Сунце, тврда
Земља којој смо све дужни,
а између њога двога људи ...”*
Иво Андрић

Увод

Земља је колевка биљака, животиња и човека. Ни на једној другој планети Сунчевог система нема живота. Ако наш “свемирски брод” буде лоше одржаван, то га може уништити.

Сунце је први извор живота: биљке црпу његову енергију да би расле, а онда служе као храна животињама биљоједима. Њих, пак, једу месоједи. Угинулим биљкама и животињама се хране тзв. пречистачи (бактерије, гљиве, ...).

Када човек сурово уништи макар и један део природне средине, ризикује да поремети читаву еколошку равнотежу у њој. Тада су угрожени и планета и њени становници.

КАКО САЧУВАТИ ЗЕМЉУ

У трећи миленијум човечанство улази са великим глобалним проблемима (оштећење биосфере и њених екосистема, глобалне промене климе, демографска експлозија, исцрпени природни извори, оштећење здравља људи, отпад у несавладивим количинама итд.).

Човек почиње уз помоћ разних техничких средстава бесомучно и неконтролисано да искоришћава и уништава природна богатства доводећи, истовремено, у опасност и свој биолошки опстанак у природи.

Неопходно је разумно и одговорно понашање појединца у животној средини и неопходно је предузети одговарајуће мере да би се сачували вода, земља и ваздух.

Важно је да научимо да се бринемо о својој планети. На срећу, многе акције су већ предузете:

1. очување угрожених животињских врста и њихова заштита од истребљења;
2. надгледање вађења нафте да би се избегло загађење;
3. пречишћавање воде која се користи у индустрији пре њеног испуштања у реке и мора;
4. наводњавање сушних предела да би се избегло претварање земљишта у пустињу;
5. прерада отпадака: хартије, стакла, алуминијума;
6. заштита поља од пожара;
7. сакупљање амбалаже и др.

Човек може и мора да буде само корисник природе, а не и њен неограничен господар. По многима кључ опстанка је правовремено образовање свих житеља планете. Еколошко образовање и васпитање појединца треба почети од најраније младости.

ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Еколошко образовање (стицање новог знања) и еколошко васпитање (учење разликовања еколошки доброг од еколошки лошег и прихватање исправног

понашања) започиње још у породици. Пример који деца прихвате у породици односу према природи и околини постаје модел за пажљиво опхођење са стварима и живим бићима и води ка еколошком понашању (деловању) у каснијем животу.

Еколошки приступ у настави значи да се целокупним образовно-васпитним процесом указује да је у природи све узајамно повезано и међусобно зависно, а да је човек само неодвојив део природе. Не постоји наставна област или наставни предмет којим се не може утицати на развијање љубави према природи. Због посебности овог образовања, пожељно еколошко понашање може се формирати и већ постојећим слободним активностима ученика или ученичким организацијама, а код најмлађих играма.

ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Два основна програмска облика рада при остваривању еколошких образовно-васпитних задатака и циљева разредном наставом (према Ранчић, А., Ђорђевић, В., 1996), јесу самостални и допунски.

Самостални наставни рад одвија се у оквиру једног или више наставних часова са тематски посебном еколошком наставном јединицом (у Познавању природе и друштва, практичном раду, ликовној култури или неком другом наставном предмету).

За овакав облик наставног рада бирају се оне тематске наставне јединице које су од посебног и ширег дидактичког значаја за стварање представе о заштити и очувању животне средине и природе уопште и за почетничко буђење и формирање еколошке свести код деце нижих разреда основне школе.

Допунски облик еколошког наставног рада изводи се у склопу погодних наставних јединица у којима се еколошка садржина логички и дидактички надовезује на основну садржину неког наставног предмета чинећи једну заокружену дидактичку целину.

Далеко веће могућности за еколошки образовно-васпитни рад учитеља постоје у тзв. ваннаставном раду са ученицима, као што је: практични рад у школском врту или башти, боравак на пољопривредном добру, посета фабрици, излет или екскурзија, поготово ако је све ово праћено и практичним радом, вежбањем, домаћим задацима и другим самосталним ученичким активностима.

Намена овог рада није одређивање еколошких појмова, већ да се укаже на активности у нижим разредима основне школе којима се може сачувати, заштитити и унапредити животна средина. Еколошко васпитање у то доба може да се оствари специфичним видовима као што су:

- еколошке игре;
- еколошке приче и разговори са гостима;
- еколошке приредбе;
- једноставни позоришни комади са еколошком темом;
- заједничко гледање и разговор о еколошким телевизијским емисијама (емисије се могу снимити и пратити више пута);
- еколошке теме за цртање;
- певање и писање о еколошким темама, читање еколошких штива из дечје штампе;
- еколошке изложбе;
- еколошки туризам – школа у природи, екскурзија, пешачење или планинарење, посета ботаничкој башти, посета ЗОО врту и друго;
- рад на компјутеру – ЦД (и) са еколошким садржинама и темама;
- показивање графофолија и слајдова са еколошким порукама на илустрацијама (уобличавање поруке еколошке садржине за сваку илустрацију)*;
- обележавање значајних датума (нпр. 5. јуни-Дан заштите животне средине) и
- учествовање у карневалима са еколошким маскама.

Значајно је и дејство целог низа друштвених чинилаца, као што су покрети: горани, млади истраживачи, извиђачи, еколошки покрети, екокампови и др.

*“ Сви цветићи, шравке, бића,
брину око свој сјанчића”.*

Драган Радуловић

ШТА ДЕЦА МОГУ ДА УРАДЕ

Деца не само да хоће, већ једва чекају да ураде свој део посла. Али потребна су сазнања, охрабрења и осећање да имају моћ да нешто измене. Деци се мора рећи и показати да она могу да учине много лепих ствари на Земљи. Она морају да осете задовољство до којег долази када се уради нешто исправно и добро.

* Примери неких еколошких порука: Не очекуј од природе више него што јој дајеш. Знај да Земља дарује само кад ум царује. Брини о ваздуху пре него што га угледаш. Не тражи рупу у законима природе!

У току основношколског образовања и васпитања, а посебно од I до IV разреда, ученицима се могу приближити разноврсне еколошке садржине. Сваку од ставки које ће бити набројане учитељ може да прошири и да са ученицима обради и оствари на часовима како редовне наставе, тако и на часовима ваннаставних и других активности (Г. А., 1992).

• **Спречи да вода капље.** Данашњи човек користи седам пута више воде него његов предак пре 100 година: у кући, фабрици и на пољима. У исто време, људи загађују реке, мора, атмосферу (па и воду у облацима) производима индустрије, средствима за заштиту биља, и др. Због тога би требало да нам слатка вода буде још драгоценија. *Позив за децу:* Будите детективи за славине (не расипајте воду из славине, већ славине брзо отварајте и брзо затварајте да вода не би отицала у неповрат). Туширај се уместо да се купаш у кади. То одмах штеди воду.

• **Ако си у природи** (излет, екскурзија, школа у природи,...). Како ћеш испитати да ли је нека вода чиста?

Обрати пажњу на следеће:

Добро је

- ако је вода бистра;
- ако у њој има бубица и рибица;
- ако животиње долазе да одатле пију воду;
- ако очистиш оно што су други бацили и ако сам ништа не бациш.

Лоше је

- ако вода смрди; вероватно се улива канализација; она је пуна клица и загађује воду, убија биљке и животиње у њој;
- ако има мехурића сапунице или друге прљавштине;
- ако по њој плива ђубре (папир, пластика, кесе);
- ако је просуто моторно уље (један литар таквог уља може да загади милион литара воде јер уље и друге прљаве течности пониру кроз земљу, долазе до подземних вода и са њима извиру и теку у потоке и реке).

• **Избегавај врелу воду.** Штедећи топлу воду, штедиш два Земљина блага у исто време – воду и енергију.

• **Када куваш,** стави поклопац на лонац да би вода брже проврила. Дно лонца (шерпе) нека буде исте величине као рингла на којој се кува.

• **Заустави топлоту.** Када је хладно, провери да ли су прозори у кући (стану) добро затворени. Помози родитељима да поставе траку за изолацију око прозора и врата. Спусти ролетне увече и навуци завесу.

- **Проходно је најбоље.** Не отварај фрижидер уколико то баш није потребно. Када га отвориш, брзо узми шта ти треба и затвори врата. Смисли шта хоћеш пре него што отвориш врата фрижидера.

- **Угаси светло.** Искључи светло када га не користиш. Користи дневно светло – оно је бесплатно и не загађује. Читај поред прозора. Отвори завесе или подигни ролетне. Обриши прашину са сијалица. Прашњаве сијалице користе више енергије од чистих.

- **О батеријама.** Енергија коју добијаш из батерија долази из Земље. Немој да је расипаш: искључи вокмен ако га не слушаш, провери да ли је батеријска лампа искључена пре него што је склониш. Где можеш да укључиш преносив радио или касетофон у струју, уради то уместо да користиш батерије. Користи ствари за које нису потребне батерије, нпр. соларни калкулатор који ради на светлост.

- **И најмањи отпад може да повреди.** Бацај ђубре у канте, а не на земљу. Ако видиш да је неко ђубре бачено на земљу, покупи га и баци у канту. Када идеш на излет или камповање, понеси кесе за ђубре. Покупи ђубре поред реке, потока, на плажи, и сл.

Организуј “сакупљачку акцију” у школи (на игралишту, у парку или улици). Знаш ли шта смеш, а шта не смеш да бацаш у *природу* ? Шта ће од тога после неког времена иструнути, а шта неће никада?

Ако мораш, смеш да бацаш: огризак од јабуке, парче хлеба, парче саламе, коштице од воћа, штапић од сладоледа.

Немој никада да бацаш: најлон кесе, кесице од бомбона, тетрапак, лименке, стаклене и пластичне флаше.

- **У свој парче земље.** Пронађи у дворишту парче земље коме је потребна твоја брига. Покупи одатле ђубре, посеј неко семе (нпр. цвеће) или посади своје дрво. *Напомена:* Да би ученик могао да прати дрво (биљку) како расте, услов ће бити да је засади (уз помоћ наставника), а да би напредовала и живела, сазнаће како да добије компост или на који начин може да испита да ли је ваздух загађен и да ли његово дрво (биљка) ту може да успева. Последњих година пракса у школама је да ђаци-прваци са својим учитељима саде своје дрво у школском дворишту (назив акције: нпр. “дрво генерације полазника шк. 1999/2000. год). На тај начин како расту, ученици прате и раст свог дрвета. Овакве акције су углавном пропраћене следећим слоганом (тј. стиховима): “Где год видиш згодно место, ту дрво посади, а дрво је благородно па ће да награди”.

У сандучићима (саксијама) на прозору или на тераси ученици могу узгајати цвеће, миришљаве траве или зелену салату.

• **Буди штедиша хартије.** Користи прерађен папир (тако ће се дуже очувати шуме и ваздух ће бити мање загађен. Можеш да рециклираш све врсте хартије – кутије од кекса, папир за писање, кесе, новине, итд. Сакупљај и флаше, тегле, ... Однеси их у најближи центар за рециклирање.

• **Предај даље.** Све што користиш направљено је од материјала који потичу са Земље и још увек вреди, чак и када теби више не треба. Оно што ти не треба немој бацати, поклони неком другом (тима правиш мање ђубрета и сачуваћеш драгоцену природна богатства). Старе играчке се могу поклонити болницама или другим установама где ће деца моћи да се играју њима. Библиотеке и антикварнице сакупљају старе књиге.

• **Дочекај Нову годину са живом јелком.** Када јелку унесеш унутра, стави је на сунчано место (да не буде близу радијатора или пећи), одржавај земљу у саксији стално влажном, а када прође Нова година, засади је.

• **Брини о птицама.** Направи хранилицу и базенчић за птице. Стави их негде на дрво и контролиши да ли има хране и воде у њима. Окачи коре од поморанце на дрво. То је одлична грицкалица за птице.

Ако си у ђиропди. Направи кућицу за птице и окачи је на дрво. Храну птицама не бацај по земљи, не треба им давати влажну или буђаву, као ни слану и зачињену храну.

• **Кућни љубимци.** Пажљиво се опходи према живим бићима и према својим кућним љубимцима. Купај их, храни и улепшај кутак у којем они живе.

• **Ако не мораш, не користи се колима.** Иди пешке или се вози бициклом – здравије је, а и мање штетно за средину. “Издувни гасови” из аутомобила су веома штетни за Земљу. Наговори и родитеље да иду пешице или бициклом уместо колима (наравно, када је то могуће).

• **У учионици.** Може се уредити “Еколошки кутак” – акваријум, тераријум (кутак за гајење неких животиња), кавез са птицама, постери и слике о биљном и животињском свету и како све то чувати и неговати.

Еколошко образовање подразумева два основна приступа остваривању у наставној делатности (према Андевски, М. 1997.).

Први је еколошки ђрисџуи, и највише се остварује наставом Биологије, Географије, Физике, Хемије, ТО и Математике.

Друи је у вези са *човеком и грушџивом* и остварује се садржинама Историје, Српског језика, Социологије, Ликовне и Музичке културе. Садржине еколошког образовања и њима намењени дидактички материјали морају подједнако водити рачуна о оба поменута приступа, уз њихово непрекидно преплитање.

За заштиту животне средине (Мудринић, П., 1996) неопходно је знање, обавештеност и еколошка свест. Образовање је право место да се ово стекне. Зато

усвајање знања, прихватљивог за доба, мора почети од малих ногу у породици, наставити *орјанизовано у нижим разредима основне школе* и завршити на универзитету. У нижим разредима то ће бити садржине из биологије у Познавању природе и друштва, хемије, физике, географије и других наука.

У разредној настави се еколошко васпитање остварује у свим областима образовно-васпитног рада (Природа и друштво, Српски језик, Ликовна и Музичка култура, Физичко васпитање) различитим активностима (практичне, животне, друштвене активности), у слободним и ваннаставним активностима, на часовима одељењског старешине и одељењске заједнице, непосредним учешћем деце на одржавању како личне хигијене, тако и хигијене, чистоће и реда у просторијама школе, уређивањем кутка живе природе, сађењем биобаште, чишћењем дворишта, озелењавањем, посетама ЗОО врту, ботаничкој башти, парку, шуми, реци, језеру, итд.

Многим истраживањима је доказано да једино повећањем образовања расте и степен еколошке свести. И прегледом литературе може се закључити да се највише сазнања стиче управо у школи и у млађе школско доба.

Зато треба наставне планове и програме основних школа (како у нижим, тако и у вишим разредима) допунити и еколошким образовањем. Потребно је и да се уобличе пожељни *програми еколошкој образовања и васпитања* (садржине, облици, методе и средства еколошког васпитања).

Управо због свега тога се и осећа потреба за сталним оспособљавањем наставника на унапређивању заштите животне средине како због брзине нових знања тако и због све важније улоге школе у стварању личности детета. Обавеза учитеља је да еколошко образовање и васпитање (тј. еколошко оспособљавање) спроводи у свим областима образовно-васпитног рада. Еколошка свест па тиме и еколошка улога учитеља постаје све изразитија опште-друштвена потреба а тиме и општи циљ савремене филозофије образовања и васпитања.

ЗАКЉУЧАК

У природи постоји склад. Једини склад данас нарушава човек. Једино човек жели да влада у природи. Зато се морамо вратити на једно нормално стање, да схватимо да смо само саставни део природе и да је та природа много моћнија од нас. Тада ћемо моћи одмерити себе и видети где нам је место у тој природи, онда ћемо постати бољи и бићемо у стању да и своје међуљудске односе успешније решавамо.

Због свега реченог свако од нас (деца и одрасли) треба да у свом делокругу допринесе заштити и унапређивању животне средине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андевски, М. (1997): *Увод у еколошко образовање*, Нови Сад: Филозофски факултет.
 2. Група америчких аутора Акција за Земљу (1992): *Како деца моју сјасити Земљу*, Београд: Ангел.
 3. Ждерић, М., Цекуш, Г., Малешевић, Ј., Грдинић, Б. (1996): *Методика наставае природе и друштва*, Нови Сад: Тодор.
 4. Мудринић, П. (1996): *Еколоија за учитеље*, Сомбор: Учительски факултет.
 5. Ранчић, А., Ђорђевић, В. (1996): “*Високошколско образовање стручњака за еколошко васпитање и образовање деце, омладине и одраслих*”, V конгрес еколога Југославије, Београд.
-

Summary: The paper is about education for protecting living environment, so necessary for all beings on the planet. This has to be a long term and a well planned developing of interdisciplinary knowledge about our living environment throughout the whole man's life. Ecological education of pupils in elementary school is carried out by applying various programs and activities. Some of these programs and activities, described here, are very convenient for pupils attending class teaching.

Key Words: living environment, ecological conscience, ecological education.

Резюме: В работе говорится о образовании и воспитании для защиты окружающей среды которые необходимы для всех жителей планеты. Оно должно быть долгосрочное и планированное развитие интердисциплинированного знания о окружающей среды в течении всего жизненного века человека.

Екологическое воспитание учеников в начальной школе проводится применением разнообразных программ и деятельностей. Некоторые из тех программ и деятельностей, о которых здесь говорится, особенно подходящие для учеников классного обучения.

Ключевые слова: окружающая среда, экологическая сознательность, экологическое образование и воспитание.

СВЕТИСЛАВ РАЈШИЋ

Суботица

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 796.85

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 1-2, p. 269-273

Примљено: 24. 09. 1999.

УТИЦАЈ ЛАТЕРАРНОСТИ НА СПОРТСКИ УСПЕХ КАРАТИСТА

Резиме: Латералност је присутна у свакодневном животу и одражава се као спонтани покрет левим или десним удом, односно писањем левом или десном руком, па се у складу са тим човек дефинише као леви или десни тип. У овом раду реч је о истраживањима, евидентирањима и статистичким подацима заступљености левог и десног типа каратиста - такмичара у Шотокан карате клубу "СУБОТИЦА" у Суботици, резултатској успешности, о односу тих типова на такмичењима и проценту освојених бодова на такмичењима левим и десним удовима левих и десних типова.

Кључне речи: латералност, леви тип, десни тип, карате, карате такмичар, такмичење.

Увод

Под речју латералност подразумевамо леворукоост или деснорукоост, а под тим појмом углавном подразумевамо начин писања. Односно, на основу тога којом руком пишу, људи се декларишу као дешњаџи или леваци. За разлику од некадашњих времена када се леворукоост представљала и тумачила погрешно, чак и као један вид болести и деформитета, па су се у том контексту од најранијег детињства и у каснијем школовању леворука деца упорно и на силу приморавала да пишу десном руком и постану дешњаџи, у данашње време је дошло до промене таквог приступа, те се деци препушта да се користе оном руком за коју их је природа предодредила. Тај однос латералности је по многим

истраживањима различит, али се, без обзира на методе истраживања, латералност целокупног човечанства може свести на један просек. Наиме, вршена су многа истраживања, евидентирања широм света, међу многим популацијама, па је врло тешко прецизирати колика је тачна процентуална подељеност латералности у свакој засебној етничкој групи у укупној људској популацији, али сумирајући многе податке добијене од низа испитивања, можемо слободно, иако без егзактних података, закључити да се однос креће од 85 до 95% дешњака и око 5-15% левака у свету. У сваком случају, заступљеност дешњака је изразита, па се поставља питање да ли је нека од латералних група у предности у поређењу са оном другом.

МЕТОДЕ И МАТЕРИЈАЛ

Задатак овог испитивања је био да се установи процентуални однос латералности међу вежбачима каратеа и утицај латералности на успешност вежбања у каратеу и на такмичарске резултате. Наиме, некадашњи израз “левак”, који се и дананас понекад употребљава, употребљен у жаргону настоји да опише особу која је неспретна, мање способна и у физичком или психичком смислу заостала. То само говори какав је приступ постојао одвајкада према леворуцима, те су се они често сматрали мање вреднима, неспособнима за спорт, врхунске резултате и моторичку активност.

С друге стране, у модерној цивилизацији, у данашње време, уместо реалног прихватања равноправности и истих могућности без обзира на латералност, отишло се у другу крајност, па се често мисли да су, на пример, леворуки боксери много бољи и у великој предности у поређењу са десноруким, да су левоноги фудбалери богом дани за фудбал за разлику од оних десноногих, односно да су леворуке и левоноге особе у много чему у предности у поређењу са оним који су много бројнији у људском роду, односно са онима који се служе десном руком и ногом.

Циљ овог истраживања је прецизно утврђивање процента латералности у писању и неких спонтаних покрета каратиста, односа латералности тих особа према извођењу карате техника и успешности у процентуално израженим резултатима у спортским такмичењима и карате спорту.

Полазећи од чињенице да се доминантност леве или десне руке или ноге при извођењу неких спонтаних покрета готово увек манифестује на исти начин, испитивали смо и евидентирали освојене бодове, односно успешно изведене карате технике у спортским карате борбама левим удовима код левака и десним код дешњака.

Испитивање је вршено у Шотокан карате клубу “СУБОТИЦА” од 01. септембра 1994. до 20. јуна 1997. године. Податке о латералности каратека добили смо анкетом, а праћењем и прецизним евидентирањем спортско-такмичарских резултата обухватили смо 124 карате - такмичара (сви мушког пола, од 7 до 40 година).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Анкета је показала да од укупног броја испитаника - карате такмичара (124) њих 11 (8,87%) себе дефинише као леворуке и левоноге, односно сви су се изјаснили да се боље и лакше служе левом руком и левом ногом. Сви испитаници су мушког пола, а три испитаника су се изјаснила да су као деца почели да пишу левом руком, али да су под утицајима са стране (родитељи, предшколске установе и школа) наставили да се у писању користе искључиво десном руком. Међутим, сами су изјавили да се приликом сваког спонтаног покрета користе левом руком, те да се осећају да им је лева нога доминантна у поређењу са десном. С обзиром да карате борба захтева и изазива посебна психичка и емоционална стања (страх, трема, узнемиреност, агресивност и сл.) те да се у току борбе латералност изражава спонтано приликом напада и одбране, а да је утврђено да се наведена лица заиста у спонтаним реакцијама углавном служе левим удовима, та три лица додали смо укупном броју левих типова, па добијамо 14 особа левог типа, што у укупном збиру износи 11,23%. Као што се види, добијени подаци процентуално изражени не одскачу од просека и можемо констатовати да се уклапају у општу поставу латералности у целокупној људској популацији.

124 карате такмичара - испитаника имала су у укупном збиру 751 борбу у периоду који је наведен као период истраживања, што износи 6,06 борби по појединцу; неки такмичари имали су свега по једну, а неки знатно већи број борби од наведеног просека.

Леви типови су у укупном збиру имали 87 (11,58%), а десни 665 борби (88,54%).

Леви типови су од 87 такмичарских борби победили у 53 борбе (60,91%), борили су се нерешено у 7 борби (8,04%) и изгубили су 27 борби (31,03%).

Десни типови су у укупном резултатском скору од 665 борби победили у 374 (56,24%), имали нерешен скор у 45 (6,76%) и изгубили у 246 борби (36,99%).

Пре статистичког приказа битно је нагласити да су се борбе водиле по правилима Савеза за традиционални карате Југославије, односно да се одвијају

до освојеног 1 бода (у зависности од технике, она се може бодовати са пола и једним целим бодом. Онај такмичар који освоји две половине или један цео бод је победник спортског карате меча. Борба, сем бодовног, има и временске оквири, али то није тема овог рада).

Прецизном евиденцијом утврђено је да су леви типови у укупном скору извели 97 бодованих ножних или ручних техника (удараца) који се по судијским правилима бодују. Од укупног броја успешно изведених удараца који су им донели бодове у 89 случаја користили су се левом руком или ногом (91,75%) и свега у 8 случаја десном руком или ногом (8,25%).

Десни типови су у укупном скору од 665 борби извели 711 бодованих техника, а у освајању тих бодова 641 пут су се служили десном руком или ногом (90,15%) и свега 70 пута левом руком или ногом (9,84%).

ЗАКЉУЧАК

Учешће левих типова у укупном збиру изведених борби са 11,58% у потпуности се поклапа са заступљеношћу левих типова у укупној популацији карате такмичара - испитаника, која износи 11,23%.

На основу приложених података и статистичких података можемо закључити да је процентуално изражено примећена сасвим незнатна разлика у резултатској успешности и односа између левог и десног типа карате такмичара. Ови подаци сведоче о подједнаким могућностима, способностима и резултатском скору левих и десних типова карате такмичара, при чему у потпуности елиминисемо предрасуде о урођеној физичкој предности левог или десног типа људи. За валидност овог истраживања било је веома значајно што су сви испитаници чланови истог клуба, да вежбају карате на истоветан начин, да имају исте инструкторе, те да њихов резултатски скор представља збирни резултатски скор Шотокан карате клуба "СУБОТИЦА".

Иако се у току вежбања карате вештине и спорта за један од приоритетних задатака и циљева поставља нужност подједнаке увежбаности извођења карате техника левом и десном руком и ногом, примећено је да, упркос непрестаном настојању томе на тренинзима и залагања у том правцу самих такмичара, на такмичењима, односно највероватније под утицајима посебног психичког стреса који такмичења у карате борбама изазивају (страх од пораза и повреде, трема, присуство публике, несигурност и сл.) имамо забележене изведене технике и освојене бодове у преко 90% левим удом код левих и десним удом код десних

типова. То потврђује чињеницу да је латералност урођена категорија, да се она не може мењати, те да под присилом стечене навике писања десном руком и стечене вештине десним ударом уједно не значе да је леви тип особа постао десни тип и обрнуто. Та приврженост латералном типу урођене природе најбоље се огледа приликом спонтаних покрета управо у стресним ситуацијама коју изазивају карате борбе.

Summary: Laterality is present in everyday life and it is represented as a spontaneous movement with both left and right limbs, or with left and right handwriting. Consequently, a man is defined as a right type or a left type. This work contains researches, recordings and statistics about left and right type of karate players - competitors in Sotokan Karate Club "Subotica" in Subotica, their success, results, the relation between these two types at competitions, and the percentage of scores gained by left or right limb of left and right types.

Key Words: laterality, left type, right type, karate, karate competitor, competition.

Резюме: Латералност постоји у свакодневној животи и одржава се као спонтано покретање леве или десне стране, односно писањем леве или десне стране, тако да у складу са тим човек се одређује као левостран или десностран тип. У овом раду се говори о истраживањима, о подацима и статистичким подацима представљеним левостраног и десностраног типа каратиста - учесника такмичења у Шотокан карате клубу "СУБОТИЦА" у СУБОТИЦИ, резултатној успешности, о односима тих типова на такмичењима и проценту забраних поена на такмичењима левостраним и десностраним странама левостраних и десностраних типова.

Кључеве речи: латералност, левостран тип, десностран тип, карате, карате учесник у такмичењу, такмичење.

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

ДР МАРА ЂУКИЋ

Филозофски факултет

Нови Сад

Примљено:

ДИДАКТИЧКА ТРИЛОГИЈА

(Младен Вилотијевић: *Дидактика*, I, II, III, Београд: Научна књига, Завод за издавање уџбеника, Учитељски факултет, 1999)

Крајем 1999. године, која ће остати у колективном памћењу народа на овим просторима као једна од најтежих у свеколикој његовој историји, изашла је из штампе тротомна ДИДАКТИКА др Младена Вилотијевића и постала тако својеврсни симбол неугасле и неугасиве стваралачке енергије која доноси плод ратним и разарајућим околностима упркос.

Нашој педагошкој јавности није потребно посебно представљати др Младена Вилотијевића, ни подсећати на његову досадашњу делатност. Као дугогодишњи професор Дидактике на Учитељском факултету у Београду, као аутор импозантног броја стручних и научних радова, као носилац значајних функција и друштвених активности, др Младен Вилотијевић је стекао завидан реноме који превазилази оквире само струке или једне науке. Деценијама непосредно радећи у процесу наставе као прави педагог и дидактичар, истовремено поучавајући студенте и учећи од њих, умногоме је допринио и трајно допринео модернизацији, квалитету и ефикасности наставне праксе и своје и својих студената, будућих учитеља. Сем тога, доследно следећи научна интересовања, успешно је проучавао најсложеније дидактичке проблеме и језиком препознатљивим, јасним и једноставним, о добијеним резултатима писао запажене чланке, подстицајне расправе и оригиналне студије, чиме је у значајној мери унапредио домаћу дидактичку теорију.

Уобичајено висока очекивања с којима познаваоци и поштоваоци стваралаштва др Младена Вилотијевића дочекују сваку његову књигу аутор је и овог

пута, својим новим делом, у потпуности оправдао. Тачна је оцена да је појава Вилотијевићеве ДИДАКТИКЕ “научни и културни догађај достојан највеће пажње и интересовања свих педагошких посленика, од родитеља до катедарских професора свеколиког наставно-научног естаблишмента” (Р. Тубић, 2000). Такође, нема сумње да је тротомна ДИДАКТИКА др Младена Вилотијевића још једна упечатљива и убедљива потврда значајног развојног нивоа који је савремена дидактика у нас досегла.

Неустрашиво превазилазећи многе видљиве и невидљиве недоумице и колебања, обухватајући и историјске и савремене димензије, аутор се ухватио у коштац са разнородним и разуђеним научним садржинама дидактике, које се односе на крајње сложене, противречне и густо испреплетане дидактичке феномене, настојећи да утврди и учврсти научну синтезу дидактичких знања, као неопходну претпоставку њеног функционисања. По правилу та се синтеза може испољити функционисањем синтетизованих научних дисциплина (кибернетика, општа теорија система), функционисањем опште-сазнајних метода (метода моделовања) и у категоријалним појмовима који остварују концептуално јединство савременог научног знања (информација, алгоритам, систем, комуникација, детерминисаност, стохастичност). У дидактичкој трилогији др Младена Вилотијевића може се препознати и пратити синтеза преко сваког од поменутих сегмената.

ДИДАКТИКА I, II и III је грандиозно дело др Младена Вилотијевића, на укупно 1455 страна, у чијем издавању су учествовале три наше водеће издавачке куће: Научна књига, Завод за издавање уџбеника и Учитељски факултет из Београда. Изоставивши сваки увод, предговор или поговор и избегавши да унапред одреде и ограниче амбиције и аспирације ове специфичне трилогије, аутор и издавачи су оставили потпуну слободу читаоцима да на свој начин приме и прихвате понуђене садржине ДИДАКТИКЕ, да понесу и поднесу одговорност за читање као сопствени креативни подухват. ДИДАКТИКА је писана тако да се кроз сва три њена дела читаоци могу кретати диференцираним путевима, сходно личним интересовањима, потребама и способностима и при том самостално бирати да ли ће се књигом (књигама) у целини или само фрагментима, користити као уџбеником, приручником, расправом, основним извором, водичем, појмовником, студијом, као полазном основом за нова теоријска промишљања, оријентацију за унапређење сопствене наставне праксе, или свим тим заједно.

*

Прва књига дидактичке трилогије др Младена Вилотијевића, под називом ДИДАКТИКА, са поднасловом ПРЕДМЕТ ДИДАКТИКЕ, садржи 24

поглавља у оквиру којих аутор расправља о најкрупнијим дидактичким питањима која се односе непосредно и посредно на предмет дидактике, дакле на наставу, образовање, учење. Међу садржинама се истичу оне повезане са питањима статуса дидактике као научне дисциплине, историјског развоја дидактике, односа дидактике и других наука, дидактике и методике. После анализе појма образовања, осветљени су појам и суштина наставе, процес сазнања у настави, дидактичке концепције наставе, фактори наставе, циљеви и задаци наставе, односно таксономије наставних циљева. Изложена су и схватања о класификацијама и врстама наставе, о комуникацији у настави и оптимизацији наставног процеса. На крају, своје место су нашли дидактички закони и принципи, као и методолошка питања дидактичких истаживања (методе, технике, инструменти).

Познато је да се током свог дугог развојног пута, који је у суштини увек имао прогресивни предзнак, дидактика издиференцирала у читав систем ужих дидактичких дисциплина (основношколска, средњошколска, високошколска дидактика). Супротно и скоро истовремено са процесом диференцијације унутар дидактике одвијао се и процес њене интеграције са другим наукама и научним дисциплинама, што је изнедрило појаву и подстакло конституисање кибернетичке дидактике, комуникативне дидактике, медијалне дидактике, глотодидактике и др. Тиме је отворено питање о постојању интегралне дидактике (Ј. Ширец, 1963) и, у новим околностима, о њеном предмету проучавања.

Према др Младену Вилотијевићу “обухватно одређен, предмет дидактике јесте јединство наставе и учења.” (М. Вилотијевић, Дидактика, I, 1999, стр. 16). Након исцрпног и инспиративног анализирања бројних дилема, аргумената и противаргумената, аутор веома прегледно, у виду табеле, представља поставке дванаест познатих дидактичара о научном статусу дидактике и њеном предметном пољу. Сем тога, представљена је четворочлана класификација дефиниција предмета дидактике, где се разликују следеће категорије, односно групе дефиниција: дидактика као наука о поучавању и учењу у свим облицима и на свим нивоима, дидактика као теорија образовања (образовних садржина и наставних планова), дидактика као теорија наставе и учења и дидактика као кибернетичка теорија оптималне контроле и управљања процесом поучавања и учења (В. Клафки, 1971).

После поменутих, др Младен Вилотијевић детаљно разматра различите дефиниције дидактике чији аутори су најпознатији домаћи дидактичари. На крају, представио је сопствену дефиницију која гласи: “Дидактика је педагошка дисциплина која проучава опште проблеме и законитости наставе и учења у њиховом дијалектичком јединству”. Уз то, аутор наглашава да је задатак дидактике да открије и развије оптималне, научно утемељене одговоре на питања: “Зашто се учи?”

(циљ, намера); Шта се учи? (садржина); Како се учи? (наставне методе); Чиме се учи? (наставна средства, медији)?” (М. Вилотијевић, Дидактика, I, 1999, стр. 17).

Питање односа дидактике и других педагошких дисциплина унутар педагошког, микро система наука, јесте једно од веома важних питања, нарочито са становишта различитих приступа и праваца преструктурирања дидактичког научног корпуса. Да би се предупредиле и избегле грубе једностраности у теоријским проучавањима, што може имати непосредне, негативне последице на наставну праксу, потребно је дидактичке појаве и проблеме првенствено сагледати у њиховој педагошкој међузависности и као такве их истраживати и успостављати интердисциплинарност у самом систему педагошких наука, пре свега. Теорија интелектуалног, моралног, естетског, као и теорије свих других подручја васпитања, морају представљати основна полазишта за дидактику, а промене у њеној научној структури имају интерактивно дејство и на историју педагогије, на школску педагогију, на андрагогију, па и на друге педагошке дисциплине. На жалост, др Младен Вилотијевић овде није улазио у даље и дубље разматрање ових кључних проблема. Детаљније се позабавио макро системом наука, тј. односом дидактике и других наука (логика, гносеологија, социологија, психологија, анатомија, физиологија, ергономија, кибернетика), а посебну пажњу посветио је анализи односа између дидактике и методика. Тај однос сагледава се као сложен, корелативан и комплементаран, као однос који превазилази традиционални хијерархијски низ: опште (дидактика) – посебно (методика). По Вилотијевићу, “методика представља релативно самостално и интердисциплинарно подручје између матичне науке – дидактике (педагогије) и релевантних наука са којима је методика повезана и на које се ослања” (М. Вилотијевић, Дидактика, I, 1999, стр. 57). Пошто је предмет методичког проучавања увек и искључиво настава одређеног наставног предмета или подручја, по свом предмету методика јесте педагошка (дидактичка) дисциплина; по начину на који проучава свој предмет методика је интердисциплинарна; по сазнањима која сакупља и систематизује методика је аутономна. У сваком случају, ако се пређе на разматрање путева свестране научне делатности у области методика, један од таквих путева свакако је и методолошки пут интердисциплинарног, мултисициплинарног, системског истраживања који ће резултирати, између осталог, конституисањем општег модела методике. Аутор се није задржао само на представљању оригиналног општег модела методике, већ је успешно приказао и посебан модел методике матерњег језика.

Међу садржинама које се налазе у првој књизи трилогије ДИДАКТИКА: ПРЕДМЕТ ДИДАКТИКЕ издвајају се оне везане за питања о врстама наставе и њиховој класификацији. Према др Младену Вилотијевићу критеријуми класификације

наставе могу бити различити: институционални, припадност наставног предмета научној области, социјална формација, облик комуникације, објекти извођења, употреба дидактичких медија, дидактичко моделовање наставе. На основу критеријума дидактичког моделовања наставе др Младен Вилотијевић разликује следеће врсте наставе: егземпларну (парадигматску) наставу, менторску наставу, проблемску наставу, програмирану наставу, индивидуализовану наставу и тимску наставу. Остаје нејасно зашто се аутор није приклонио у дидактици добро научно утемељеним објашњењима програмиране, проблемске и егземпларне наставе као савремених наставних система (В. Пољак, 1977). Ово тим пре што је др Младен Вилотијевић у нашој средини познат и признат као врхунски зналац и један од првих који су прихватили и стваралачки, плодносно применили у дидактичким истраживањима појмовни и методолошки апарат кибернетичких теорија и опште теорије система, а то се, и у ранијим његовим радовима и овде, у многим деловима дидактичке трилогије, уочава као посебно успешан и оригиналан допринос теоријској дидактичкој мисли. Веома је добро и вишеструко корисно за читаоце што су уз сваку врсту наставе дати примери појединих наставних јединица, моделованих и дидактички дизајнираних адекватно њиховим теоријским основама.

У вези са индивидуализованом наставом треба истаћи да су веома прегледно и приступачно приказани облици индивидуализације у наставном процесу и то: индивидуално планирана настава, задаци на три нивоа тежине, програмирана настава, образовни софтвер, вештачка интелигенција и експертски системи. Посебно ефектно аутор је трагао за елементима индивидуализације, успешно их проналазећи у различитим савременим наставним системима, односно врстама наставе. Тако је на још један убедљив начин потврђена поставка елаборирана у раније објављеним дидактичким прилозима о томе да се сви савремени наставни системи (програмирана, проблемска, егземпларна и др) могу разумети као модели индивидуализоване наставе (М. Ђукић, 1995). Штета што аутор овде није отворио и са индивидуализацијом повезао питање о примарној улози наставе у развоју сваког ученика, полазећи од теоријских поставки Виготског, као и од њихове даље разраде у теорији и пракси развијајуће наставе Елкоњина и Давидова.

Поглавља о комуникацији у настави и о оптимизацији наставног процеса треба издвојити као примере успешног уткивања нових теоријских комплекса у научни дидактички корпус, као образац стваралачког приступа који је дао управо оптимални резултат. Под оптимизацијом наставног процеса аутор подразумева “избор и реализацију таквих методичких поступака који омогућују постизање најбољих резултата уз минимални утрошак времена и рада наставника и

ученика” (М. Вилотијевић, Дидактика I, стр. 345). Веома инспиративно је представљен општи комуникацијски модел који се односи на комуникацију као такву, па и на комуникацију у наставном процесу. За читаоце ће бити посебно интересантно да се упознају са током комуникације, комуникацијским мрежама, врстама и начинима образовноваспитне комуникације, препрекама и сметњама које се могу јавити у комуникацији наставника и ученика.

Осим већ поменутих питања о предметном и научном статусу дидактике, у истом рангу најзначајнијих питања дидактике као науке су свакако и питања дидактичких закона. Поглавље посвећено законима, принципима и правилима наставног рада аутор почиње подсећајући на чињеницу да се све до друге половине XX века у дидактичкој литератури није расправљало о законима. Стање се постепено мења, ово питање улази у круг научних интересовања и постаје предмет проучавања већег броја дидактичара. Др Младен Вилотијевић веома убедљиво анализира ову проблематику и сучељава ставове различитих аутора како страних, почев од Реснера, преко Штекера, Совина (руски дидактичар који је формулисао закон о васпитном карактеру наставе и закон о развојности наставе), Ладоа, до Гмурмана, тако и домаћих, од Продановића, преко Пољака до Филиповића. Међу нашим дидактичарима до сада је само др Никола Филиповић експлицитно писао о општим дидактичким законима, односно о закону акцелеративног развоја личности полазника наставе, о закону полифакторске условљености наставе и о закону класно-идејног и културно-епохалног обележја наставе (Н. Филиповић, 1977).

Полазећи од седам основних закона одвијања наставног рада који се конституишу у новијој руској дидактици, др Младен Вилотијевић их је разрадио, допунио и утврдио сем општих закона (односе се на наставни циљ, наставне садржине, квалитет наставе, наставне методе, управљање наставом и подстицање ученика), низ посебних законитости и то: дидактичке, гносеолошке, психолошке, кибернетичке, социолошке и организацијске законитости. У наставку су расветљена бројна битна питања система дидактичких принципа и правила наставног рада. Поглавље о методологији дидактичких истраживања логично заокружује ову групу проблема и затвара прву књигу ДИДАКТИКЕ.

* *

Друга књига ДИДАКТИКЕ др Младена Вилотијевића има поднаслов ДИДАКТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ И ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА и обухвата укупно 35 релативно сажетих поглавља. Први део књиге (9 поглавља) односи се на дидактичке теорије, а други део на теорије учења и наставу (26 поглавља).

О савременим дидактичким теоријама први у нас целовитије и шире писао је др Вујо Кнежевић. Књига под називом “Структурне теорије наставе” (В. Кнежевић, 1986) веома је значајан допринос разумевању савремених дидактичких кретања и вредан прилог напорима да се светска дидактичка мисао представи и приближи нашој средини. Потом је др Вељко Банђур у педагошкој периодици објавио неколико запажених радова о савременим дидактичким теоријама, о дидактичким правцима методолошког обележја, о хуманистички ангажованој дидактици (В. Банђур, 1991, 1994, 1996). И др Младен Вилотијевић се већ са успехом бавио овим питањима, о чему сведоче његове студије “Системско-теоријске основе наставног процеса” и “Савремене дидактичке теорије”, објављене 1996, односно 1997. године. Одличним познавањем и дубоким разумевањем пре свега немачке и руске дидактичке литературе др Младен Вилотијевић се афирмисао као несумњив ауторитет за савремене дидактичке теорије.

У другој књизи своје троделне ДИДАКТИКЕ, уз незнатне корекције, поново је читаоцима представио познат преглед савремених дидактичких теорија и то: дидактичке теорије у Немачкој 60-тих година XX века, дидактику засновану на теорији образовања, дидактику поучавања и учења, дидактику утемељену на теорији информација, системско-теоријску дидактику, као и материјалну и формалну теорију образовања. Полазећи од дефиниције основних релевантних појмова теорија, хипотеза, модел, парадигма, закон, конструкт, конструисање и улога теорије др Младен Вилотијевић се преко односа дидактичке теорије и метатеорије, приближио сложеној проблематици конкретних дидактичких теорија које је сажето, убедљиво и уверљиво интерпретирао.

Посебно је значајно што аутор са позиције објективног научника – аналитичара указује читаоцима не само на предности, већ и на слабости дидактичких теорија. Наиме, баш као и традиционалне, тако су и савремене дидактичке теорије предмет озбиљних критичких опсервација. Сумирајући најчешће замерке које се могу упутити са различитих становишта, др Младен Вилотијевић истиче три основне слабости савремених дидактичких концепција. Реч је о томе да теорије само делимично узимају у обзир структуру наставног процеса, да теоријски карактер “пригодних”, “празничких” дидактика није темељно образложен и да теорије запостављају ученика, усмеравајући се само на наставника.

Веома је интересантно ауторово промишљање односа између наставника и дидактичких теоријских модела. Он наглашава како је неопходно да савремени наставници имају високо теоријско образовање које ће им омогућити да, на основу општих принципа, самостално решавају проблеме које пред њих поставља настава. Др Вилотијевић је дубоко у праву кад тврди да нема теорије помоћу

које се могу решити све наставне ситуације, као и кад наглашава да теорија мора ићи у сусрет основним потребама наставника. Произилази према томе, да наставнике треба оспособити да мисле метатеоријски, да уопштавају сопствену образовноваспитну праксу и да сами стварају теорију за решавање конкретних проблема и дилема које искрсавају у наставном процесу.

Познато је да су о питањима психолошких теорија учења, а посебно о њиховим педагошким импликацијама писали многи значајни психолози и педагози, почев о Б. Стевановића, И. Фурлана, И. Ивића, Р. Квашчева, П. Мандића, С. Кркљуша, преко Л. Вучић, Н. Игњатовић, до Љ. Левков, Т. Ковач-Церовић и други. Ипак, студија др Радивоја Квашчева “Примена теорија учења на област наставе и васпитања” остала је до данас доминантна у овој области и постала некако најближа педагозима. Сада, кад се појавила књига ДИДАКТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ И ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА, то ће се вероватно променити и она ће преузети примат, јер је у њеним оквирима др Младен Вилотијевић складно повезао и дидактичке и психолошке теорије, доводећи у сагласност два одвојена, али ипак комплементарна научна сегмента.

Дакле, у другој књизи своје ДИДАКТИКЕ, после савремених дидактичких теорија, аутор сажето представља практично све психолошке теорије учења које су утицале, утичу или могу утицати на наставу. Психолошке теорије су врло прегледно представљене по следећим групама: бихејвиористичке теорије, необијевиористичке теорије, гешталт теорије, когнитивне теорије и хуманистичке теорије, при чему су анализирана схватања свих најпознатијих представника и присталица поменутих праваца. Нарочито инспиративне и пуне плодноних педагошких, дидактичких и методичких импликација су теорије Виготског и Брунера, којима је аутор посветио дужну пажњу. И поставке хуманистичке психологије данас буде посебно интересовање педагога у најширем смислу, а како истиче др Младен Вилотијевић и за наставнике и за ученике веома је значајно што се у хуманистичкој психологији наглашава да је “сваки ученик сингуларна појава” и да у “сваком појединцу треба подстицати оно што је његова унутрашња специфичност”. (М. Вилотијевић, Дидактика, II, 1999, стр. 302).

* * *

Трећи том ДИДАКТИКЕ, насловљен као ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ, најобимнији је део Вилотијевићеве трилогије. Композицијски књига је подељена на 28 поглавља. Ту су концентрисана класична дидактичка питања и проблеми, почев од садржина наставе (наставни план и наставни програм, курикуларни

покрет) и разредно-предметно-часовног система (наставни час, типологија часова, различити структурни модели часа, артикулација наставе, евалуација дидактичких ефеката часа, приступ контроли часа, алгоритам за дијагнозу грешака на часу), преко структуре наставног процеса, облика наставног рада, наставних метода (према познатој класификацији: метода усменог излагања, разговор, метода илустративних радова, демонстрације, практичних и лабораторијских радова, метода писања, метода читања и рада на тексту), домаћих радова ученика и наставних екскурзија, до наставе у комбинованим одељењима. Ту су и врло значајна поглавља посвећена планирању образовноаспитног рада (врсте планирања – припремања, припремање наставника за час) и вредновању наставног рада (праћење, мерење, оцењивање, вредновање). Посебно се издвајају одељци који се односе на иновације у настави и на материјално-техничку страну наставе, дакле, на наставну технологију, дидактичке медије и наставне објекте.

У вези са наставном технологијом др Младен Вилотијевић анализира ужу и шири схватања овог категоријалног појма, као и однос дидактике и наставне технологије. Прихвата дефиницију по којој је “наставна технологија скуп следећих чинилаца: извора знања, прикладне организације, наставних метода, поступака и наставних средстава, који се примењују у настави ради постизања постављених циљева, при чему се у интеракцији налазе наставник, ученици и наставна техника” (М. Вилотијевић, Дидактика, III, 1999, стр. 393). Однос дидактике и наставне технологије који је предмет бројних размислажења међу ауторима др Младен Вилотијевић посматра једноставно као однос дела и целине између којих постоје узајамни утицаји.

Објашњења специфичне улоге коју наставник има у условима примене савремене наставне технологије су управо драгоцена. Аутор је веома одговорно приступио овој проблематици, упозоравајући на одлучујућу улогу наставника и то пре свега наставника као васпитача јер школа не може бити и није “фабрика образовних информација”. Данас је неопходно да школа буде савремена, “иновативна школа у којој се стално експериментише и истражује, у којој се примењују разноврсни облици рада, користе савремена наставна средства и материјали, примењују активне наставне методе, подстиче мисаона активност ученика, у којој сваки ученик напредује својим ритмом, у складу са властитим способностима, у којој се наставници сараднички понашају у односу са ученицима и међусобно...” (М. Вилотијевић, Дидактика, III, 1999, стр. 310).

Полазећи од оцене да је “најскупља застарела школа”, др Младен Вилотијевић разматра основне проблеме у вези са иновацијама у настави. Аутор сматра да су наставне иновације прогресивне, развојне, научно утемељене промене

у дидактичко-методичкој организацији наставе које се као релативно нове појављују у наставном процесу. Кад је реч о класификацијама наставних иновација др Младен Вилотијевић прихвата глобалну поделу на иновације којима се уводе промене у систем васпитања и образовања (реформске иновације) и иновације којима се уносе промене у организацију образовноваспитног рада у школи (дидактичко-методске иновације). Дидактичко-методске иновације се диференцирају на иновације у припреми образовноваспитног рада, организацијске иновације, евалуацијско-докимолошке иновације и дидактичко-медијске иновације. Ова последња група иновација односи се на примену аудитивних и аудиовизуелних дидактичких медија, коришћење рачунарског образовног софтвера, рачунарских база података и слично. Пошто су ове новине у настави некако “највидљивије”, као такве оне по природи ствари изазивају посебну пажњу и по правилу су у најужем кругу популарних дидактичких тема.

Др Младен Вилотијевић је о медијима у настави, односно о дидактичким медијима писао врло инструктивно и исцрпно. Прихватајући класификацију дидактичких медија према критеријуму доминантно ангажованог чула, поделио их је на три основне групе и то: визуелне, аудитивне и аудиовизуелне медије. Посебну групу чине текстуални медији и мултимедији, језичке лабораторије, симулатори, тренажери и рачунари. Аутор је овде изузетно успешно анализирао читав низ предности и недостатака које настава помоћу рачунара може да има.

Без обзира на то колика и каква знања о дидактичким медијима и разним техничким уређајима читаоци имају, сигурно је да ће им од велике користи бити детаљан приказ и опис основних карактеристика и дидактичко-методичких функција дидактичких медија, које ће наћи у трећој књизи ДИДАКТИКЕ др Младена Вилотијевића.

Дидактичке садржине које се односе на медије у настави, односно наставну технику и наставна средства, најтешње су повезане са садржинама посвећеним наставним објектима. У историјској димензији пратећи промене на наставним објектима, тим дидактички прилагођеним просторима у којима се изводи настава, врло лепо можемо уочити како су наставни објекти (школске згаде и учионице) трансформисани под утицајем нових дидактичких схватања и у складу са доминантним теоријама у дидактици. Аутор је посебну пажњу посветио учионици као школском објекту и њеном путу од универзалне, класичне, до специјализоване, савремене учионице. Прегледно и веома подстицајно изложене су најновије информације, богато допуњене фотографијама, у вези са интерактивном, мултимедијалном учионицом и опремом (техничким уређајима и дидактичким медијима) коју оваква “учионица за наредни миленијум” подразумева.

За будуће читаоце занимљив је и податак да су све три књиге ДИДАКТИКЕ др Младена Вилотијевића писане тако да је кратка садржина дата увек на почетку поглавља, а на његовом крају низ изазовних питања и креативних задатака, као и изабрана литература. Индекс имена налази се на крају сваке књиге. Трећи део ДИДАКТИКЕ употпуњују одлично урађен дидактички појмовник, као и завршни, сумарни списак литературе са тачно 582 библиографске јединице на српском, немачком, руском, енглеском и македонском језику.

* * * *

Пред новом ДИДАКТИКОМ др Младена Вилотијевића, треба се подсетити да је од рођења дидактике као науке, односно од појаве “Велике дидактике” Јана Амоса Коменског прошло више од три столећа. За то време дидактика је прешла дуг пут од “вештине поучавања свакога у свему”, до “научне педагошке дисциплине која у свом предметном пољу има наставу, образовање, учење”.

Значај и значење дидактике постају сваким даном све већи јер се образовање у свим облицима шири светом великом брзином и та тенденција је општи феномен нашег времена. Пошто знање представља основу за решавање кризних и проблемских ситуација и услов развоја и продора у још неистражено и ново, број људи који уче и који морају да уче не само у детињству и младости, него током читавог живота све је већи, а пошто се знања умножавају још брже, питање успешног учења на сваком месту и у свако време, постало је једно од најважнијих питања савременог човека и друштва. У модерном “информатичком друштву”, у “друштву које учи” сведоци смо и саучесници развоја нове дидактике, “дидактике за XXI век”, која може и која треба да постане једна од најзначајнијих научних дисциплина. Пут ка тој сјајној позицији за дидактику није једносмеран и неће бити нимало једноставан.

Данас је дидактика још увек на раскршћу (М. Крамар, 1989) суочена с бројним контроверзама (В. Пољак, 1984) и различитим подстицајима и приступима за њену нову научну структуру (С. Кркљуш, 1990), односно преструктурирање. При томе, то преструктурирање обухвата како сврставање нових проблема и научних открића у дидактички научни корпус, тако и изостављање неких традиционалних дидактичких садржина које или постају историја ове научне дисциплине или се трансформишу у нове теоријске комплексе. Нова дидактика је много сложенија од традиционалне: није праволинијска, него је диференцирана у свему, ослања се на већи број наука и научних дисциплина, сва је окренута образовању за промене: друштвене, научне, техничке, технолошке и друге, није

завршена, већ се мења, отворена је и пријемчива за ново, хумано, прогресивно (Д. Франковић, 1989).

Савремени дидактичари се, и у светским и у нашим оквирима, разликују између осталог и по томе које научне садржине из богате дидактичке ризнице идентификују и издвајају као конститутивне и носеће елементе нове дидактичке структуре. У овом смислу дидактичка трилогија др Младена Вилотијевића је оригинални допринос реструктурирању традиционалних и савремених дидактичких научних знања, односно она представља један модел дидактике. ДИДАКТИКА се одликује многим квалитетима, од којих су овом приликом поменути само неки, док ће остале заинтересовани читаоци сами потражити и са задовољством наћи.

Уз препоруку читаоцима “Норме” да свакако постану и читаоци ДИДАКТИКЕ др Младена Вилотијевића, треба додати и уверење да ће та наша прва трилогија у дидактици дуго важити као нова мера за квалитет, као подстицај за друге ауторе да стварају нова дидактичка дела, као изазовна и инспиративна мета, која неће бити лако домашена, а камоли надмашена.

САША РАДОЈЧИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 08. 03. 2000.

САВРЕМЕНА ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА

(David M. Steiner (ed): *Philosophy of Education; Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy; Vol. 3; Philosophy Documentation Center; Bowling Green, 1999.*)

Двадесети светски филозофски конгрес, одржан на бостонском универзитету августа 1998, протекао је у знаку једног античког појма и његових трансформација које одређују наше поимање образовања и целокупне културе. Тај појам, *пαιδεία* (παιδεία), који је у Грка још пре величанствене Платонове замисли о једној *држави образовања* прошао кроз тростепени развој (традиционална, софистичка и сократовска паидеиа), у каснијим временима је служио као полазиште за изградњу сваког свесног идеала образованог појединца који живи у заједници са другима, за изградњу идеала целовите личности, у исто време друштвене и слободне. Историјска перспектива показује да појмови образовања, филозофије и хуманости стоје у најужој вези.

Када се данас ова веза ставља у жижу филозофских интересовања, то нема само филозофскоисторијски, већ и културнокритички смисао. Уколико филозофија жели да сачува своју способност да буде основа са које ће се пројектовати могућа будућност *заједничкој животи*, мора покушати да сагледа изгледе хуманости, културе и образовања у новој епохи, чије прве етапе савремени свет проживљава. И без обзира на то да ли ћемо ову епоху у настајању ентузијастички назвати коначним “крајем историје” (Фукујама [Fukuyama]), или ћемо, опрезније,

њену културу одредити као настајање “нове усмености медија” (Гадамер), јасно је да ће један од повлашћених предмета филозофског мишљења морати да буде процес свесног и друштвено контролисаног обликовања човека те, наступајуће епохе, укључујући не само обећања, него, или пре свега, и опасности и страхове које подразумева склоп новог друштва у новом миленијуму.

Овако одређен круг питања на први поглед изгледа да припада западњачкој (европској) традицији, унутар које су полове напетости између вере у напредак и слободан развитак људских могућности са једне, и сумњичења да просветитељство представља *hybris* човечанства, са друге стране, карактеристично изразили Дјуи [Dewey], односно Русо [Rousseau]. Али, као што у свом предговору упозорава приређивач зборника *Филозофија образовања* Дејвид Стајнер [Steiner], и унутар других традиција могу се уочити различите концепције образовања и његове улоге, па тако традиционално кинеско мишљење познаје опреку између поимања образовања као пута ка знању у конфучијанизму, односно наглашавања његове индивидуалне и мистичке стране у таоизму.

Разлике у поимању друштва, културе, субјективности, могућности сазнања и других филозофских питања утичу на концепције образовања, али је и обрнуто. Међу најважнијим питањима у контексту савремених дискусија јесте и оно које се тиче опреке између схватања о мултивалентности култура и концепције јединственог света, која се понекад изражава нејасном, и утолико опаснијом, формулом “новог светског поретка”. Један од аутора заступљених у зборнику који овде приказујемо, Леон Оливе [Olivé], изричито заступа идеју о “глобалној култури” коју чини “сума партикуларних култура које међусобно комуницирају и чине заједничке напоре за добробит сваке од њих, сарађују међусобно и респектују особеност сваке културе”. Филозофија треба да укаже на могућност да се истовремено респектују разлике култура и избегне етички релативизам. Овог, или сродног питања очувања разноврсности човекових образовних могућности уз изградњу одрживог јединственог идеала образовања, дотичу се аутори скоро свих прилога у зборнику.

Прва група есеја тематизује “*подучавање филозофији*”, што ни у ком случају не треба разумети као пуко методичко питање. Филозофија није скуп знања или вештина чији би готов облик требало “пренети” ученицима. Још од Хегела знамо да филозофско предање укључује филозофију саму. Питања учења филозофије укључују и питања подучавања моралном и естетском суду, подучавања аргументисању, критичком вредновању и сумњи – учење самог мишљења. У питању је, дакле, не само како *подучавати* (као у раду “Учење да се мисли: логика за децу”, Каталин Хаваш [Navas]), него и како сачувати *способности за чуђење* као изворни филозофски став (уводни есеј Г. Метјуза [Matthews]).

Следећа група прилога разматра различите теме *историје филозофије образовања*. Филозоф Ту Вејминг [Wei-ming] бави се конфучијанизмом као путем којим појединац учи да постане потпуно социјализовано људско биће. Древно кинеско учење тражило је етичко језгро које би омогућило развој унутрашњости појединца упоредо са успостављањем синтезе сопства, заједнице и света. Сродна овоме су и наредна два есеја у којима се тематизују Русоов културолошки песимизам (М. Гедни [Gedney]), односно Дјуијева визија отворене имагинације која води уздизању појединца и друштва подједнако (Џ. Гарисон [Garrison]).

Два есеја која следе можда су и најзначајнија у зборнику. Први, из пера Пола Вудрафа [Woodruff], писан је у одбрану Протагориног (софистичког) подучавања као култивисања способности суђења, а други есеј (Пола Силбера), “Филозофија и будућност образовања”, садржи снажна размишљања о етици образовања. Њихова сродност састоји се у томе што образовање и његов морал повезују са (не) могућношћу достизања “знања”. И док се Вудраф обраћа Протагори као узору за превазилажење ситуација у којима “знање” није доступно, Силбер полази од уверења да тек могућност сазнања поставља темељ рационалном дискурсу и објективним моралним принципима, који су нам потребни када се суочавамо са неизбежном несталношћу живота. Овај аргумент умногоне подсећа на покушаје трансценденталног утемељења моралног и друштвеног живота, какво предузимају филозофи као К. О. Апел и Ј. Хабермас. Насупрот томе, Вудраф наглашава “нечисти” квалитет живог искуства, и од образовања тражи да пружи *eikos*, тј. способност за развој разборитих очекивања тока збивања и процену квалитета (увек провизорне) моћи расуђивања. Термин “рационално” у његовој визири не означава ситуацију метафизичког сазнања, нити сазнање у смислу неке *techne* (умећа), већ једноставно расуђивање које снага аргументације испоставља као “добро” (грч. *euboulia*). Прагматичка перспектива разумљиво налази свог претка у софисту Протагори.

Наредна група прилога (Р. Фелдмана, Л. Оливе и Џ. Адлера), окренутих епистемолошким, и посебно питањима аргументације, природно се надовезује на Вудрафова и Силберова разматрања. Посебно је занимљив Оливин став да непостојање апсолутних моралних норми, вредности или стандарда не подразумева “јаки” облик релативизма пошто се пројекат *paideie* може заштитити регулативном идејом о постизању споразума о стандардима моралног и епистемолошког вредновања. Штавише, Олива тврди да је за нову “глобалну заједницу” неопходан споразум о ономе што треба (индивидуално и колективно) респектовати.

Последња група есеја у зборнику *Филозофија образовања* поново се усредсређује на “подучавање филозофији”, али са разноврсних становишта, која

укључују и проблеме нових медија, искуства кризе, притисака које на сферу образовања врше друге друштвене структуре, утицај развоја природних наука на приватни и јавни живот... Чак три есеја за полазиште имају културно-образовну разноликост савременог света: Румун Адриан Мироиу наглашава потребу да се превазиђе јаз између проучавања “каноничких” текстова филозофске традиције и изазова које поставља криза свакодневног живота, филозоф кинеског порекла Ву Куанминг верује у развој “глобалне узајамности”, док аутор трећег есеја Луисиус Аутлоу (Outlaw) песимистички оцртава агонију модерног доба с учесталим насилним потврђивањима племенских, етничких и културних идентитета. Филозофске традиције које се преносе у академским учионицама, по његовом мишљењу, у најбољем случају су ирелевантне за глобалну несрећу; у најгорем случају, оне у тој несрећи сарађују као видови легитимације новог империјализма. Овако радикално критичко гледиште могло би се кориговати увидом у есеј Дејвида Еванса, о трима елементима који карактеришу филозофску димензију у свим културама – а то су примењивање аргумента, рационално постављање питања и дијалектичко бодрење. Размишљања Израела Шефлера (Scheffler) којим се окончава зборник *Филозофија образовања* упућују на филозофско мишљење као важан коректив у “превођењу” односа између (природних) наука и права и вредности јавности. Епоха у којој живимо несумњиво се више него било која ранија може назвати добом информација. У овом изобиљу “знања” незаобилазна је критичка улога филозофије, односно, како у једном свом есеју истиче најзначајнији представник савремене филозофске херменеутике Ханс Георг Гадамер, филозофија нас чини способнима да уопште одредимо шта је вредно знати. Проблем одговорности поставља се, дакле, и у областима које привидно непосредно не учествују у социјалној сфери, као што то важи за природну науку и њено учење.

Прилози филозофа објављени у зборнику *Филозофија образовања* одсликавају ширину и критичке могућности савременог филозофског промишљања образовања. Осим радова објављених у овом зборнику, на Двадесетом светском филозофском конгресу поднето је још стотину тематски сродних саопштења. То довољно говори о значају које данас поседује образовање као феномен и проблем човековог света. Можда ће скупови и публикације слични овима бити подстицај домаћим филозофским и педагошким научним установама за утемељене пројекте у области филозофије образовања. На прагу новог миленијума потребније је него икад раније да се реформулишу садржина и форма старог идеала *paideie*.

Саула Рагојчић

МИЛУТИН ШЉИВАНЧАНИН Примљено: 14. 03. 2000.

У ЛЕПОТУ ЗАГЛЕДАНИ ГРАХОВАЦ
(Спасоје Граховац: *Нејрисџајање на самоћу*, есеји и критике,
Нови Сад: Нова Славија, 1999)

Спасоје Граховац, песник, есејиста, критичар, педагог и научни радник, и уза све то марљив и запажен посленик у његовању и афирмацији културе у свом окружењу, има свој, специфични свет промишљања. Откривање тог света, с мером и истанчаношћу, Граховац чини својим поетским и прозним остварењима, претва-рајући то у мисију доношења новог поезији, а откидања од немара и заборава у прози. Представљајући песничку књигу Спасоја Граховца “Беле плетенице” 1996. године, Радивој Шајтинац каже, између осталог, и ово: “Његов начин излагања нагони нас на уочавање такве метафоричне претраге у којој се чак и генетивском метафором стреми сликовном обухвату, где ће све бити у подстицању и у рани, у открићу и у сагласју, тако саопштено као да се Свест и Бескрај налазе у истом дрхтању и где се све премрежено, не само парадоксима и антиномијама, већ и доказима невиђеног смака и расапа, у ком се сваком почетку види крај или се у сваком самоизлечењу види краста”, ја бих рекао ожиљак.

Таквом поетиком и поетизацијом ствари Спасоје Граховац представља особену појаву, заодевајући своје необичне и продорне рефлексије оригиналним језичким рухом које је сваки пут ново и свеже. Појава је и због тога што увек и свуда полази од свог нараслог и разуђеног књижевног искуства,

од своје богате ерудиције, из уметничког нерва на чему темељи и своју поезику и естетику и своју ентелехијску етичност. Све то на својеврстан начин примењује у заснивању своје контемплације сведене на промишљање о трагичној судбини етноса коме припада, тумачећи и себи и другима узроке и трајање српског сивила. То је случај и са овом књигом.

Граховац је интелектуалац посебног кова, од оних које не срећемо тако често. У њему су наглашена нужна својства, не кабинетског знака већ делатног човека отвореног за позитивну енергију сваког људског достигнућа и спремног да дејства те енергије пропрати својим промишљањем и оплемењени својом благо-дети. Он свој интелект испољава сјајним запажањем, суштинском имагинацијом, снажним изражајним средствима и несвакидашњом ерудицијом. У споју ових елемената он успева кад год пожели да изазове варнице на фону те интелектуалне и уметничке енергије која је у свакој његовој беседи и његовом књижевном запису. Не потцењујући, већ напротив, изузетно ценећи овај културни и цивилизацијски простор (Кикинда), рекао бих да разуђени интелект типа једног Граховца и његова стваралачка делатност могу чинити част и многољуднијој урбаној средини.

Испод белих звоника што их је давно још уочио из рускоселског атара, и што радосно блескају понад равнице, овај избирљив записивач, будан и несмирен осматра већ деценијама своју равницу, доследно опонашајући митског Антеја: све чега се маши, у поезију претвара, а потом из стварности у вечност пресељава догађаје и личности свог најближег оовременог и нешто ранијег окружења. При прочитавању Граховчевих поетских и прозних записа стичемо утисак да њега увек и свуда окружује специфична аура лепоте и поезије, да је “он удише пуним грудима, свом својом снагом што је има, а онда у њој бескрајно ужива” да би их истом снагом оплемењене нудио свом окружењу. Нема искренијег причаоца ни емотивнијег и заљубљенијег у лепоту. У њему и око њега свуда су одједи (он би рекао узједи) лепоте коју не смемо, заглашени испразном свакодневицом, пустити да одлепрша а да јој не одамо потребну и заслужену похвалу. Он уме тако вично а ненаметљиво да се вине у пределе наше књижевне и културне прошлости и застане на некој ветрометини садашњице, зашта му је довољан и најмањи повод ако је вредан пажње и већ имамо занимљиву, фину ситуирану причу о музици, глуми, младој поезији, о сликарству крцату минуциозно прикупљеним сликама сна и јаве, прошлости и садашњости са пропламсајима који сежу у будућност. У својим причама о догађајима и људима и њиховим делима Граховац је емотиван, испрен, лиричан, сигурно обавештен, рефлексиван, аналитичан, трагички за-гледан, али не да би одлутао већ да би

био присутнији. Мислим да је он један од најобавештенијих књижевних посленика на овом подручју.

Граховац припада једном, по много чему, изузетном и захвалном културном простору у коме делује и ствара. Овде су се у једној специфичној хуманитетној симбиози нашли тај занимљив интелект и једна пријемчива занимљива средина са вишеструким резултатом. Најмање век и по уназад зрачила је са ове равнице понека звезда водила растурајући таму српског ропства и понижења дозвану поодавно неким азијатским, али не ретко и германским и угарским ветровима. Можемо да се домишљамо да ли је нека космичка гравитација скупљајући прах по звезданим стазама овог неба изврцала сјајну звезду белог звоника у малој културној метрополи банатског бескраја на тлу великокикиндског диштрикта. Ово сам рекао с разлогом и када је било речи о сличној Граховчевој књизи “Звезда белог звоника”, а то важи и за нову есејистичку књигу исте провенијенције.

Тај цивилизацијски културни простор на коме буја литература под посебном је Граховчевом пажњом. Северни Банат и Кикинда су његов домицил и у њему је његов стваралачки дух вишеструко добродошао и понаша се суверено. Са тог тла и из тог односа израста Граховчева интелектуална друштвена и уметничка делатност у неколико праваца и на неколико нивоа. На том тлу је поодавно заснован његов стваралачки ентитет и идентитет. Граховац је посматрач и учесник и на неки начин са њим настаје хроника културних дешавања. Ту је блиска и драгоцен грађа за лирски и епски приступ идентификацији, проницању у седиментно слојевиту структуру тла и поднебља и артистичку обраду њихових продуката. Својом широко заснованом ерудицијом, дозивајући често у помоћ европску културну баштину и њене ствараоце, пробраним поређење, Граховац рељефно слика све што се пред његовим духовним очима догађа и истражује и налази те нераскидиве и непорециве везе са Еропом и светом.

Отуда и тако су настале три књиге Граховчевих есеја, огледа и критика: “Шум у ходу времена”, “Звезда белог звоника” и ова најновија “Непристајање на самоћу”. Из исте уметничке ризнице су и поетске збирке “Смрзнуте петље” и “Беле плетенице”.

Вишезначан је и примерен Граховчевој животној и стваралачкој филозофији овај необичан и речит наслов зборника “Непристајање на самоћу”. У њему је Граховчев лични и не само лични став. То није само однос јединке. Стваралац је друштвено биће у највишем степену, друштвена група је то такође, а један етнос још више. Дакле, Граховац не говори само у своје име већ и у име

окужења коме припада. Нема повлачења у себе док човек траје, нема затварања у свој его. Будућност јединке и етноса и њиховог етоса такође је у стварању. А самоћа је болест, тихо и неприметно нестајање. Замена за то нестајање у Граховчевој интерпретацији је непристајање на самоћу. Граховац је и животно и стваралачки увек до сада остајао доследан том принципу.

Овај зборник у четири одељка са 36 текстова и на 180 страна резултат је Граховчеве радозналости, а део је континуитета у приказивању књижевне стварности на овом подручју. Ово нису само стручно-књижевни текстови са научном теоријском заснованошћу. У њима је и Граховчев лиризам и његов процеђени, а обogaћени поетски језик и господствена стваралачка елеганција. Књига је постигла циљ, испунила сврху - сачувати духовни траг у времену за будућност, са тенденцијом да културна и књижевна збивања на овом тлу стваралачки повезује са националним и европским вредностима, да их објашњава, промовише и утемељује у историју културе Баната и овог народа. Примери из ове књиге сведоче да Граховац не занемарује, ни најмањи духовни напор ни минимални стваралачки успех, већ га дочекује благонаклоно, раскриљене душе. Он га осветљава, уздиже, подстиче и охрабрује. Све то Граховца представља као критичара позитивистичког и импресио-нистичког набоја, мада му није стран ни феноменолошки и структуралистички метод при откривању порука у слојевитом књижевном поступку.

У првом одељку овог зборника у фокусу су, са различито постављеним позицијама, нека од великих имена српске књижевности и културе: Ђорђе Натошевић, Милован Глишић, Лаза Костић, Васа Стајић и група посленика око српске штампе у Румунији XIX века. У другом одељку Граховчева разбокореност сучељава се са вредним издањима актуелног књижевног стваралаштва: Зоран Славић, Недељко Попадић, Стојан Бербер, Љубомир Теофанов, Нада Адамовић, Аница Гарић и бројни други ствараоци. Трећи део књиге представља ауторе попут Милоша Латиновића, Тадије Ераковића, Радмиле Јаковљевић, Владимира Миланкова, али су ту и незаобилазне "гусле" и Радивој Терзић, Лазар Мечкић, Ђерђ Немет. Четврти одељак је у знаку Мокрина и неке наше узалудне окренутости и загладаности у тако блиску и тако далеку словенску Русију.

Издвојио бих неколико текстова.

На првом месту: "Ђорђе Натошевић и настава језика и књижевности". У овом првом огледу Спасоје Граховац у маниру озбиљног и аналитичног педагога, век и по касније, осветљава пионирски, педагошки, дидактички и методски рад једног од најзначајнијих реформатора у настави матерњег језика и књижевности

у Срба. Заинтересованом читаоцу Граховац стручно, разумљиво, документовано и убедљиво представља процес модернизације наставе половином прошлог века трудом и упорношћу Ђорђа Натошевића. У осликавању реформе наставе уочавају се две значајне Граховчеве одлике: изузетно разумевање функције модернизације образовно-васпитног рада, која је императив сваког времена, и љубав према педагошкој науци и њеној практичној примени. Граховац је поседник оне позитивне енергије која зрачи светлошћу и топлином и има своју незаобилазну кинетичку компоненту у процесу који сваку друштвену групу, па и читав народ, усмерава и води напредку.

Посебну пажњу заслужује Граховчев оглед о песничкој књизи Зорана Славића “Излазак из слике”. У њему су дошле до изражаја врлине једне суштинске и језгровито презентирани књижевне анализе. У тумачењу Славићеве поезије Граховац проналази све оне формом скривене а смислом веома јасне поруке које показују трагику човека с краја другог миленијума, када неке тајне струје и силе кроје мапе и одређују смероказе по којима се креће човечанство... Та поезија је лирика интелектуалца снажне ерудиције. Граховац осветљава унутрашње просторе песниковог хабитуса анализом његовог односа према појавама и дешавањима и вечитим питањима: “Слободе и правде, грешака и патње, страха и смрти, ништавила и казне, духовне стешњености и разголићености”. Граховац у овој медитативној поезији зналачки уочава кључне тачке Славићевог песничког хода кроз стварност уз нужно освртање на прошлост: “немоћ човека, апсурдност живота, ветрометине историје и борбе”. Граховац о Славићеве поезији с разлогом изриче врло децидно критичарски аргументовано високу и убедљиву оцену.

На себи својствен и особен начин, у Граховчевом приступу издваја се још један песник, прозаиста и антологичар Стојан Бербер. Из његовог обимног и ра-зуђеног уметничког опуса Граховац је одабрао три књиге објављене у последње време и поводом њих излио метафоричну лепоту својих исказа: песничку књигу “Прах”, роман “Трифунеју” и антологију “Српске јуначке песме” - по мом скромном осећају и вредновању најбоље што је потекло из Берберовог пера. Граховац каже следеће: “Стојан Бербер је збирком ‘Прах’ остварио једну нову метричку форму која му је боља од свих претходних, али и проговорио језиком револтног судионика који не пристаје на мистификацију, чекање, трпљење, резигнацију, обезглављеност и националну пошаст” или “у роману ‘Трифунеја’ Стојан Бербер ... казује поразе српске судбине коју оличава Трифун Вучковић, симбол трагичног српског исконског бића, али и слика људи, пространства на коме се непрекидно одиграва чин несреће”... или, “Антологија Стојана Бербера (‘Српске јуначке песме’) обухвата песме које су преживеле

своје време јер су пуне догађаја и личности који чине част српском народу... у њој је огледало наше моралне чистоте и вечитог жртвовања и праштања ругом...”

Треба захвалити Граховцу што је представио још једно запажено име са овог подручја. Милош Латиновић је заиста аутор који се не може скрајнути у страну када се данас пише о савременој српској прози. Овде је Граховац указао на Латиновићев роман “Приче ветрова” и изрекао занимљив критичарски суд поткрепљујући га запажањима и оценама једне комбиноване, али аргументоване књижевне анализе. Граховац о овом роману, између осталог, каже следеће: “Пишући о давним збивањима, Милош Латиновић је кроз симболистичко-алегоријску обланду и каузалистичку назнаку развио широко платно света и живота. У тој алегерези стварности он не нуди решење за интенционално и семантичко прони-цање у бит дела. Она зависе од читаочевих тачака гледишта, и оно су много дубља од сложености коју писац непосредно показује”. Ја бих овоме што је Граховац рекао додао и следеће: Треба поћи од збирке прича “Гозба и друге приче о људима и писцима”, а пре свега од необичности казивања у причи “Гозба”.

Верујем да Граховац наставља своје ходочашће посвећеним местима новије српске литературе и да већ нараста рукопис за нову књигу којом се настављају бдење и бриге да се ништа вредно не заборави већ да се у право време саопшти.

ПРЕВОДИ

ВИЛФРИД ГРИБЕЛ

Примљено: 24. 05. 2000.

РЕНАТА НИЗЕЛ

Државни институт за истраживање
васпитања у раном детињству
Минхен

ИЗ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА У ШКОЛУ – ПРЕЛАЗАК ЗА ЦЕЛУ ПОРОДИЦУ*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

У Немачкој је дечји вртић – «Kindergarten» део система друштвене бриге и није у образовном систему. Зато је полазак у школу један врло важан догађај у животу, на који гледамо као на крупну промену и за дете и за његове родитеље.

Филозофија дечјег вртића и филозофија школе су у неким аспектима контрадикторне: социјална интеграција је суштинска функција дечјег вртића – док је социјална селекција суштинска функција школског система (Brostrom, 1999).

Школе у Немачкој раде само пре подне. То је посебно важно за расподелу рада међу родитељима и за могућност да и отац и мајка буду код куће када се дете врати из школе.

Сарадња између дечјег вртића и школе у окриљу континуитета услова које ове средине пружају за дечји развој и учење су испитивани и препоручени, чак и од стране владиних служби, током 80-их – али без битних ефеката.

* Овај рад је саопштен на 9. конференцији Европског удружења за истраживање васпитања и образовања у раном детињству, одржаној 1-4. септембра 1999. у Хелсинкију. Чланак се објављује на српском језику са одобрењем аутора.

НАШ ЦИЉ

Циљ нашег проучавања је осмишљавање педагошке подршке у деčјем вртићу и у школи, да би се деца и родитељи снашли око деçјег преласка из вртића у школу. Наш рад треба схватити као део перспективе целоживотног транзиционог учења (Fabian, 1999). Стога смо желели да прибавимо детаљније информације о процесу ступања детета у школски систем као и о преласку који се догађа и детету и његовим родитељима, а такође и информације о компетенцијама које је дете стекло из «двоструке социјализације» у породици и у деçјем вртићу (Dencik, 1997).

ТЕОРИЈСКА ОСНОВА

Неколико теоријских појмова објашњава укључивање детета у школски систем (Fabian, 1998, 1999). Из еко-психолошке перспективе, тј. према Бронфренбренеровом (1979) личност-процес-контекст моделу, овај догађај се може описати као интеракција детета у различитим социјалним системима и интеракције између ових система. Школа се схвата као микро-систем који непосредно окружује дете, са којим је оно у непосредним интеракцијама. Индиректни утицаји које има школа на породицу, а тиме и на дете, означавају се као мезо-систем (Nickel, 1990; Petzold, 1992). Промене интеракција у оквиру и између система, које се догађају током времена, чине хроно-систем (Bronfenbrenner, 1986). Друштвене норме и вредности делују на нивоу макро-система, посебно с обзиром на циљеве социјализације и васпитања (Tournai, 1998).

Фабиан (1998, 1999) укључује у свој концептуални оквир и антрополошки приступ ван Генеп (van Genep, 1960, 1999). Она описује кораке на путу уласка у школски систем и говори о претходном стадијуму, стадијуму преласка и стадијуму после преласка. На пример, разговарање о «великој» школи и стварање одређених очекивања, различито поступање према деци у најстаријим васпитним групама у вртићу, представљају претходни стадијум преласка. Посете школи пре поласка и куповање школске униформе, такође спадају у припремни стадијум (Fabian, 1998). Сусрет са првим учитељем и одвајање од родитеља првог школског дана би чинило део самог преласка, а поклањање пажње првом школском дану и његово обележавање давањем поклона, прослављањем и позивањем гостију би могло да се сматра као завршни корак на путу увођења у школу, који је праћен процесима привикавања на нови статус (Fabian, 1998).

Уместо да се на полазак детета у школу гледа као на кризни или стресни догађај, ми показујемо да је појам породичног преласка подесан за подржавање вишеструких захтева и очекивања од детета и од родитеља, као и од стране саме установе (Griebel and Niesel, 1997; Cowan et al., 1994). У оквиру развојног приступа адаптацији на промене у животним околностима, Велцер (Welzer, 1993) дефинише прелазак као »фазу појачаних и убрзаних захтева«; преласци су социјално регулисани. Коуенов (Cowan, 1991) модел породичног преласка у развоју породице је састављен тако да обухвата проучавање - нпр. рођење детета, развод, поновно склапање брака - и укључује перспективе свих чланова породице. У нашем друштву, деца и њихове породице ће морати да се суочавају са све више дисконтинуитета и прелазака у својим животима, тако да учење прелажења из једних околности у друге је од великог интереса за нас (Fthenakis, 1997).

Прелазак се у нашој студији схвата као процес који води променама у:

- идентитету,
- улогама,
- односима и
- животним околностима.

Процеси преласка су праћени јаким емоцијама и стресом. Преласци не погађају само дете, већ читава породицу.

Сматрали смо важним да укључимо и аспект Лазарусове теорије стреса: за субјекта није свеједно да ли се захтеви које поставља адаптација схватају као изазов или као претња (Lazarus and Folkman, 1987).

МЕТОД

Емпиријске податке смо прикупили у периоду од јула 1998. до марта 1999. године. Прикупљени су:

- подаци о 162 прворођене деце (85 девојчица и 77 дечака) из Баварске, добијени применом упитника¹ за родитеље и васпитаче из вртића,
- подаци из интервјуа обављеног са 27-оро од ове деце на крају последње године њиховог боравка у вртићу, затим, 3 месеца пошто су деца пошла у школу и, најзад, пола године после њиховог поласка у школу,
 - први извештаји учитеља у школи,
 - подаци из интервјуа са родитељима, спроведеног 3 месеца и 6 месеци после дететовог поласка у школу.

¹ 7 деце је провело 4 године у вртићу, 80 деце је провело 3 године и 48 деце је провело 2 године.

Питања су се односила на дететово прихватање поласка у дечји вртић (ретроспективно), на припрему за школу у дечјем вртићу и у породици, укључујући ту и «играње школе»², дечје способности и стратегије сналажења, начине сарадње дечјег вртића и школе, очекивања родитеља и додатне промене у жи-воту породице.

ОДАБРАНИ РЕЗУЛТАТИ

Прихватање поласка у вртић- ретроспективно

Поред осталих, поставили смо и питања о дететовим реакцијама приликом јутарњег одвајања од родитеља, о односу са васпитачем и придржавању правила.

Корелација између одговора васпитача и родитеља била је, уопште узев, 0.49, што значи да су њихова запажања на основу сећања била међусобно прилично слична, али су постојале разлике између критеријума. Корелација је била највиша за реакције јутарњег одвајања: и родитељи и васпитачи су се суочили са њима. За одговоре на питања о подесним односима са васпитачем и о дететовом придржавању правила, корелације су биле најниже. Да ли то значи да је потребно више комуникације у том погледу између родитеља и васпитача?

Активности за увођење у школу

Само свако четврто дете је имало прилику да их у вртићу посети учитељ из школе.

Деветоро од десеторо деце је пре поласка у школу имало прилике да посети школу (није то увек била баш она коју би похађали). Али, ми врло мало знамо о томе шта су она тамо могла да виде, шта су могла да науче о школској култури. А то је оно што се сматра важним као предуслов припреме за школу (Fabian, 1998, 1999; Kienig, 1999).

Учешће у активностима припремања за школу

Поставили смо питања о вежбама писања, бројања, читања појединачних речи, упражњавању игара са учењем, радних листова, радних свезака.

Васпитачи из вртића су дали следеће податке о активностима које су код деце запазили (подаци су у %):

² engl. » playing school« , нем . : »Schule- Spielen«

	никад или ретко	понекад или прилично често	врло често	«не практикује се у нашем вртићу»
вежбе почетног писања	9	34	19	38
вежбе у бројању	8	52	28	12
читање појединачних речи	36	18	9	37
игре са учењем	8	49	42	0
радни листови	9	45	24	22
радне свеске	9	15	12	63

N = 162 (пошто су неки одговори изостали, нису сви подаци достигли 100%)

У једној активности је учествовало 7 деце, у две активности 16, у три је 24, у пет активности је учествовало 38 деце, а у свих пет наведених активности је учествовало 39 деце.

Већина вртића нуди неколико активности, мање је оних у којима су мало-бројне активности за директно припремање за школу. Уопште узев, наши подаци показују да у немачким вртићима нема пред-школског курикулума, васпитачи врше припрему деце за школу према свом индивидуалном приступу и према жељама родитеља (Dippelhofer-Stiem, 1998).

Упоредили смо активности у вртићу и у породици. Припрема за школу се не јавља само у установи, већ је чак и чешћа у кући. То не значи да се припрема у породици врши да би се надокнадила припрема која недостаје у вртићу, већ изгледа да је то интракциони процес, који има комбиноване ефекте.

Оцењивање социјалних и когнитивних способности, самоконтроле, активног решавања проблема, ставова према поласку у школу

У погледу **социјалних способности**, девојчице су у целини оцењене позитивније него дечаки, а васпитачи их позитивније оцењују него родитељи. Васпитачи оцењују дечаке мање позитивно него што то чине родитељи.

У погледу **когнитивних способности**, васпитачи оцењују децу у целини позитивније него родитељи, с тим да се опет разликују у оцењивању дечака и девојчица, девојчице се оцењују као боље од дечака.

У погледу **самоконтроле**, и васпитачи и родитељи позитивније процењују девојчице него дечаке.

У погледу **активног решавања проблема**, девојчице су опет боље процењене него дечаки; васпитачи у целини позитивније процењују децу него родитељи.

Уколико су родитељске процене ниже од васпитачких, онда се ради о томе да они своју децу процењују као несигурнију у вези са школом.

Уопште узев, девојчице су позитивније оцењене него дечаци, а васпитачи дају повољније процене деце него родитељи. У погледу **дечјих ставова према поласку у школу**, нашли смо врло позитивне процене (4.5 на скали од 5 подеока), без разлика по полу или процењивачима.

Играње школе

Играње «к'о бајаги» школе односи се на дечја очекивања, која укључују знања и емоције (за психоаналитичко тумачење видети: Moosman, 1977). У нашој студији, показало се да се нису сва деца играла школе. У многим случајевима, васпитачи и родитељ(и) се не слажу у одговорима на питање да ли се дете игра школе или не; вероватно зато што дете не показује исту врсту игровних активности у обе средине.

Васпитачи су имали прилике више да виде како деца играју улогу учитеља, а родитељи како се она играју ученика. То вероватно зависи од тога за коју улогу је партнер на располагању – родитељи ће пре играти улогу учитеља, него што ће то чинити (млађи) деца из васпитне групе. Уопште, деца више воле да играју улогу учитеља.

Девојчице се чешће играју школе него дечаци, и оне играју једнако и улогу учитељице и ученика. Углавном приказују љубазне учитељице и добре девојчице у школи. Уколико се дечаци играју школе, онда они радије узимају улогу ученика; улога учитеља - а обично је то учитељица, изгледа да за њих није привлачна. Међу оним дечацима који се играју школе, само мали број њих је узимао проблематичне улоге, т.ј. строгог, нељубазног учитеља или лошег ученика.

Ако игру улога схватимо као предвиђање школске културе, онда би ови подаци могли значити да дечаци и девојчице ступају у школу са различитим нивоима припремљености (или чак и спремности за школу), што се такође одражава и у наведеним васпитачким проценама дечјих когнитивних и социјалних способности, као и способности за решавање проблема (Niesel, 1999).

Додатне породичне промене

Наши подаци показују да постоји корелација између мање позитивних процена дететових способности од стране родитеља и пресељења породице, смрти члана породице, рођења детета и почетка мајчиног запошљавања, уколико су се ови догађаји десили у кратком периоду пре дететовог поласка у школу. Ово

је у складу са проценама васпитача. Међутим показао се несклад између васпитача и родитеља, када се радило о информацијама о променама у породици.³

Овде је свакако потребна ближа комуникација између дејчјег вртића и породице, зато што су ови догађаји значајне породичне промене, које могу утицати на прелазак у школу.

Учешће родитеља у вртићу

Поставили смо питање да ли су родитељи укључени у рад вртића, да ли одржавају близак контакт са васпитачем и да ли испољавају уважавање према раду васпитача.

Родитељи који су били задовољни **когнитивним** развојем свог детета изражавали су више уважавања према васпитачу. Уколико су деца била процењена као **социјално** компетентна или да имају високу самоконтролу, родитељи **нису** изражавали одговарајуће веће уважавање рада васпитача. Они који су изразили такво уважавање, показали су мање размимоилажења са васпитачима у погледу процена способности деце.

Когнитивне способности и њихово подстицање у овој фази дететовог живота сматрају се више значајним и когнитивна компетентност детета се може сматрати последицом успешног рада васпитача. Социјална компетентност може бити схваћена као нешто што се подразумева у дејчјем вртићу – а да се при том нема у виду важност социјалне компетенције за даље учење у новој средини.

Код оних родитеља који су учествовали у раду вртића, процене дететових когнитивних способности су се мање разликовале од васпитачких процена, него код осталих родитеља.

Што је ближи био контакт између родитеља и васпитача, мање је било разлика у проценама. Блиски контакт је био важнији него опште укључивање родитеља у рад дејчјег вртића.

Што је веће слагање родитеља и васпитача било у проценама око детета, оптимистичнија су очекивања родитеља у вези са дететовим поласком у школу.

Што су мање позитивно родитељи процењивали способности деце, мање су били оптимистични у погледу поласка њиховог детета у школу – ово се није односило на васпитачеве процене тог детета.

³ 22 мајке су почеле да раде, а васпитачи нису знали за то; често нису упознати ни са тим да је родитељ изгубио посао (у седам случајева) ; од 15 развода једна није познат васпитачу, док у два случаја је само васпитач дао податке о разводу, а не и родитељ. 8 родитеља је известило о склапању новог партнерства, у 7 случајева смо нашли слагање са подацима које су дали васпитачи, али у четири додатна случаја су васпитачи поменули нова партнерства, а родитељи нису.

Шта су нам деца рекла

Деца су радо учествовала у интервјуисању; можда су осећала да треба да нам кажу нешто добро о школи.

Пре почетка школе, сва деца су била јако окренута унапред ка школи. Нека су изгледала мало уплашено око тога шта ће се догађати. Њихово замишљање шта школа стварно значи било је нејасно, она нису могла да дају много конкретних информација о томе шта је школа, чак и ако су била у посети школи са својом групом из вртића. Били су уверени да ће им у школи добро ићи. Осећали су подршку родитеља и васпитача из вртића.

Пошто су похађала школу неколико недеља, деца су осетила да је њихов полазак у школу на изванредан начин другачији од оног што су очекивала. На њих је оставио утисак велики број друге деце у одељењу и у целој школи, била су преплављена многим новим утисцима. Научила су да сада она **морају** да чине ствари, док им је раније **било допуштено** да чине ствари које сама желе и ова разлика им се није много допала. Сва деца су била врло обузета својим учитељима и учитељицама, тиме да ли су они били строги или нису. Допало им се што стално уче нове ствари и осећала су се заштићеном од стране учитељица.

Нису се плашила да би старија деца могла да их нападају, у неким школама за прваке постоји посебни део у дворишту за време школског одмора. Овде су занимљива запажања о односима са старијом децом (Griebel, Niesel and Minsel, 1988), које школски почетници радо развијају уколико остају у продуженом боравку после часова (14 деце нису само пошла у школу, већ истовремено и у продужени боравак при школи). Старија деца у школи и продуженом боравку су представљала моделе улога за млађу децу, која су их понекад активно тражила. Неки малишани су тражили старије ученике као заштиту од претњи старије деце. Користили су ове односе као стратегију у решавању проблема преласка из вртића у школу. Продужени боравак изгледа да је важан извор пријатељстава ученика у школи.

После пола године, они су се ускладили са школским захтевима. Нашли су пријатеље, осећају се добро, можда не више онако еуфорично. Кажу да их оптерећује израда домаћих задатака, која им одузима око сат или више времена дневно. На питање шта би волели да промене, они кажу да би волели мање наставних часова и више одмора пре подне - око два сата часова и остало слободно време. Негде је дошло до промене учитеља и деца сматрају да је то врло лоше.

Деца су већ добила и своје прве школске извештаје, разговарала су са родитељима о њима, сматрају да су тачни и задовољна су њима.

Уопште, деца се појављују као способни ученици првог разреда, који су у току кратке у прелазне фазе научила много и поставила се самосвесно пред појачаним и убрзаним развојним захтевима.

Искуства родитеља

У одговорима на наше упитнике, које смо им дали при крају боравка њиховог детета у вртићу, родитељи су изразили у целини оптимизам у погледу поласка њиховог првог детета у школу, али у извесној мери и сумњичавост и забринутост. Сећајући се првог дана у школи, родитељи говоре о јаком емоционалном узбуђењу, мешавини радости и поноса због њихових «великих» ћерки или синова, али такође и о некој тузи и осећању губитка. Често су користили израз да је «почео озбиљан живот» за дете. Они потврђују да су деца била врло оптимистична у погледу школе, да су једва чекала да пођу у школу и да су се веселила томе што ће ускоро бити у стању да читају и пишу.

Излажење на крај са родитељским скептицизмом је додатни задатак са којим се деца суочавају при преласку из вртића у школу.

Промене у очекивањима у вези са улојама

Страхovi родитеља поводом поласка детета у школу имају везе и са њиховом улогом: од родитеља се очекује, да се посвете школској будућности њиховог детета и да имају поверења у школу. Родитељи су често наводили поруке учитеља: «Немојте да нас зовете – ми ћемо звати вас, онда кад сматрамо да је то потребно». То значи, да ће позив који се чека, вероватно бити поводом нечег лошег.

Сви испитивани родитељи осећају јаку одговорност за напредовање свог детета у школи од самог почетка (Paetzold, 1988). Ово се најјасније изражава кроз њихово укључивање у израду дечјих домаћих задатака. Домаћи задатак представља утицај школе на породицу (Krumm, 1995). На првом месту су мајке те које организују и надгледају израду домаћих задатака и на много начина помажу у томе. Већина родитеља прихвата без протеста обим домаћих задатака. Очеви воле да увече добију обавештења о школи и домаћим задацима, неки од њих их прегледају, неки вежбају са децом, на пример, читање. У већини породица ово је био главни извор сукоба, јер дечји ентузијазам за школу почиње да опада када се суоче са домаћим задацима који захтевају прави рад и одузимају време за игру.

Родитељи делују као школски посредници у кући. Они се труде да дају позитивну слику о школи и учитељу, да би одржали дечју мотивацију за школски рад. Ово се сматра значајним начином припремања за полазак у школу (Kienig, 1999). Али, родитељи такође користе учитеља и очекивање неуспеха и критике као средство притиска на дете, уколико оно не испуњава родитељска очекивања или захтеве. Понекад изгледа да су мајке захтевније него учитељи (Paetzold, 1988).

Промене у односима

Домаћи задаци отварају једно ново поље на којем се испољава родитељска брига, али и контрола. Постигнуће, школске вештине, представљају подручје где се дете суочава са критикама, што је ново искуство за њега у поређењу с временом када је било у вртићу. На то се може гледати као на прелаз ка више традиционалним односима између родитеља и детета, у којима је дете јасно подређено родитељу.

Али, снажна тежња детета ка независности такође мења односе са родитељима – у неким стварима деца одбацују родитељску бригу и контролу, на пример, играју се сама ван стана, иду сама до школе, сама бирају своју одећу. Неки родитељи су рекли да су били изненађени колико брзо су им се деца развијала, колико су се јако трудила да постану самостална и није им било увек лако да то прихвате.

Што се тиче родитељског одвајања од деце, брига око безбедности и неге у новим околностима може да изазове бојазан, која се може пренети и на дете (Fabian, 1998, 1999).

Нека деца, када пођу у школу, теже да прибаве више власти над млађом браћом и сестрама, што доводи до сукоба у породици. Други проблем је љубомора према млађем детету у породици, зато што оно у својим активностима не доживљава тако много ограничења као школско дете које има обавезе – љубомором родитељи тумаче нешто што је можда боље схватити као завист.

Поред промена односа у породици, пред родитељима је и успостављање неког вида односа са учитељем. Такође, они морају да пронађу своје место унутар групе родитеља која понекад функционише као систем подршке и као извор информација.

Инијерисање захтева две животиње средине: школе и породице

Родитељи се баве својом децом пре и после школе, учитељи се баве том децом после и пре породице. После школе се транзиција за школско дете наставља. Околности су прилично различите: у школи је дете у групи, а код куће је само или са својом браћом и сестрама.

Дневни распоред, подела рада и родитељске улоге и функције си реорганизоване. У целини постаје клима у породици строжија - нове обавезе изискују да се од дете чешће тражи да ради нешто што оно не жели. Уредност и тачност постају значајније у дететовом дневном распореду. Неки родитељи извештавају да њихово дете долази уморно и раздражљиво из школе кући, а мајке понекад тешко успевају да споје преподневну бригу за своју млађу децу о обављање кућних послова, да би се могле поподне посветити школском детету и његовим домаћим задацима.

Промене у идентитету

Поред конфликта и «борбе» са децом, родитељи наводе да су њихова деца свесна школских обавеза. Она се труде да буду тачна, иду раније увече на спавање, распоређују добро време, показују истрајност. Ван школе, пишу подсетник за куповину, поступају одговорно са новцем при куповини. Према виђењу родитеља, њихова деца су се развила у самосталну, самопоуздану школску децу. Она су развила нову слику о себи, као «великом школском детету». То су показатељи да се деца добро осећају у школи, што је важан предуслов за успешно социјално и когнитивно учење (Fabian, 1998, 199, према Laevers i dr. 1997). Описане промене доводе и до промена у идентитету родитеља, који себе сада виде као родитеље школског детета. Међутим, све промене које се јављају у току дететовог преласка из вртића у школу, доносе са собом конфликте, јер се не јављају симултано, нити усклађено у свим областима.

СТРАТЕГИЈЕ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА ПРЕЛАСКА ДЕТЕТА ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ

Пре почетка школе

При крају дететовог похађања вртића, родитељи траже сигурну потврду дететове спремности за школу.

Један од критеријума за спремност детета, којег често помињу и родитељи и учитељи, јесте да се дете досађује у последњим месецима у вртићу. Родитељи кажу: Моје дете жуди за новим стварима, оно је интелектуално потцењено.

Одржавање блиској контакту са васпитачем из вртића је једна стратегија. У нашој студији то иде заједно са родитељским и васпитачким сличним – и позитивнијим – процењивањем дететових способности. Стицање оптимизма у погледу школе, изгледа да је корисна стратегија у решавању проблема са преласком (видети: Kienig, 1999).

Неким родитељима је тешко да поверују да је њихово дете спремно за школу – чак и ако васпитачи у вртићу кажу да јесте. У неким случајевима је добијено и мишљење стручњака.⁴ У вези са тим, родитељи се нису обраћали школи.

⁴ У Немачкој је вођена дискусија међу стручњацима о томе да ли су деца можда сувише стара када улазе у школски систем и када га напуштају. Изгледа да већина родитеља више воли да њихово дете буде мало старије, како би сигурно било спремно и довољно снажно да се суочи са захтевима. Просечни узраст деце која полазе у школу се подигао у последњих неколико година.

Међу родитељима, њихово *најлашавање коиницивних сиособности* пре преласка у школу може такође да се сматра припремањем за прелазак.

Родитељи и деца се осећају сигурнијим ако знају бар једног друга из вртића са којим би се дете у школи дружило. Неки родитељи се труде да обезбеде да дететови другови буду са њим у истом одељењу. Ово се може схватити као *игражење извесној коиницивности* у оквиру промене (Bronfenbrenner, 1979; Fabian, 1998; Petzold, 1992).

Обавештења о школи су у почетку узимана из индиректних извора, тј. мишљења других родитеља, пре него из директних извора, тј. саме школе (видети: Petzold, 1992). Осећање да су довољно обавештени је важно да би се родитељи добро осећали, а самим тим и деца (Fabian, 1998, 199).

После школског почетка

Развијање позитивне слике о учитељу

Добили смо податке да су скоро сви родитељи сматрали добром срећом то што је дете добило баш тог учитеља којег има. Родитељи мисле да је то најбољи учитељ којег је дете могло да нађе - они се позивају на мишљења других родитеља, свој сопствени први утисак, дететов утисак и на било шта друго. Изгледа да је за родитеље у почетку врло важно да имају тако доброг учитеља, и било је мало критичности, уколико је уопште било. И то се дешава упркос томе што су неки родитељи били тужни због тога што неко други преузима утицај над њиховим дететом и што губе близак и искључиви контакт са дететом. Ово би се могло назвати «феномен Мери Попинс» - она је потпуно савршена. Развијање позитивне слике о учитељу и осећање да је права срећа имати баш тог учитеља, изгледа да је стратегија решавања проблема у току преласка у школу. То чини да се родитељи осећају добро у вези са особом која преузима контролу над дететом.

Развијање и одржавање јасне структуре дневној и недељној распореда је истовремено и стратегија решавања проблема око преласка деце из вртића у школу

У већини случајева ово захтева активну реорганизацију – посебно у јутарњим сатима, када су деца и родитељи навикли да без журбе пођу у вртић, у време када им одговара. Када дете пође у школу, родитељи инсистирају да оно довољно дуго спава, да би била одморно. То значи ранији одлазак деце на спавање, што неким родитељима одговара. Поподневни часови се проводе зависно од домаћих задатака. Мајке покушавају на различите начине да најбоље временски ускладе дететове школске обавезе са његовом потребом да се игра и да буде

слободна од обавеза. У већини породица потребне су недеље да би мајке и деца нашли такво повољно решење.

Упркос томе што друштвена норма поставља као васпитни циљ развијање самосталности детета, самосталности којој дете и само тежи, у овом преласку повећава се подручје родитељске контроле, захтевање послушности и јасне подређености. Ова врста традиционализације у односима између родитеља и деце је један аспект, који можемо запазити и у другим преласцима – на пример, у погледу поделе рада код брачног, пара када се роди прво дете или приликом преласка из статуса пара без деце у породицу са децом. Нека врста више традиционалне оријетације у ставовима и у понашању може се сматрати стратегијом за решавање проблема око прелазака током живота.

Традиционализација ставова и поделе улога међу брачним партнерима

Паралелни развој може да се види у традиционализацији ставова и поделе улога међу брачним партнерима као родитељима. Полазак првог детета у школу може значити промену у родитељској улози: Минзел, Фтенакис и Депе (Minsel, Fthenakis and Deppe, 1999) су код 135 очева и њихових супруга испитивали појам очинства, један месец пре и шест месеци после поласка њиховог детета у школу, у вези са овом породичном променом. Нашли су да висок квалитет брака и посебно добра брачна комуникација воде већем укључивању родитеља у процес дететовог преласка у школу. Ако отац осећа да треба да посвети време детету, да разговара са њим и да буде присутан у важним приликама, он је такође спреман да учини нешто за дете – да га поучава, да се брине око напредовања у школи, да зарађује за породицу. Неки очеви су своје ставове променили у правцу «отац као радник» То значи да они више истичу своју функцију као хранитеља породице и своју каријеру стављају иза дететових интереса. Ова промена је праћена повећаном депресивношћу. Једина група очева која је током времена задржала релативно низак ниво депресивности јесу очеви који припадају типу «отац као васпитач», тј. очеви који осећају да је социјална и инструментална функција значајнија него зарађивање и да су дечји интереси важнији од њихове сопствене каријере. Ови очеви су увек били блиски са дететом и зато се лакше прилагођавају преласку (Minsel, Fthenakis and Deppe, 1999). Очеви типа «отац као васпитач» имају низак ниво брачних сукоба, док очеви који су се променили у тип «отац као радник» имају повећан ниво брачних сукоба.

Настајање да се пошћуно уради задатак

Родитељи (мајке) се нарочито труде да дете добро уради домаће задатке, да би се смањила брига и бојазан, који се јављају због високих очекивања.

Мајке се труде да се домаћи задаци потпуно ураде (видети: Paetzold, 1988). Оне примењују разноврсне приступе, почев од тога што седе уз дете, преузимају активну иницијативу уколико резултати нису тачни или рад није уредно урађен, па до тога да прегледају оно што је дете урадило (контролишу) и да приморавају дете да уради више од оног што је урадило, користећи притом похвале, награде, претње. После шест месеци од дететовог поласка у школу, мајке су допуштале више самосталности детету. Деца су показивала активно опирање или су учитељеви коментари смањили амбиције мајки. Већина њих је развила реалнија очекивања. како једна мајка каже: «Пре поласка у школу, мислила сам да имам малог Ајнштајна у кући. Сада морам да се обуздам да бих избегла сувише велики притисак на моје дете.»

Прилагођавање на различите институционалне норме

Многе мајке критикују недостатак информација о томе шта њихово дете ради преподне и како га проводи у школи. Оне покушавају да то надокнаде (са различитим успехом) тако што стално питају своју децу, труде се да сваког понедељка ујутру виде учитеља, разговарају са другим мајкама. Неке мајке прихватају ово губљење контроле као чињеницу која неизбежно иде уз поласак у школу. Прилагођавање различитим институционалним нормама олакшава њихово осећање нелагодности и недостатак контроле.

Фабиан (1998) износи податке о томе да родитељи желе обавештења у периодима прелазака и указује на важност двосмерне комуникације. Недостатак обавештења емоционално узнемирава родитеље и на посредан начин негативно утиче и на децу. Сувише много обавештења (или лоших обавештења) може ометати процес преласка, што изазива заплашеност.

Прихваћање новина, бирањем оној што је добро

Мада родитељи говоре о многим новим аспектима у њиховим животима којима морају да се прилагоде, они и уживају у томе што су њихова деца стекла нове способности и што су постали родитељи школског детета. Наглашавање позитивних страна је важно за решавање проблема око поласка у школу (видети: Kienig, 1999).

Задржавање извесне сумњичавости

Слика коју дају родитељи о развоју њихове деце је углавном позитивна. Изненађујуће је што су родитељи, када је од њих тражено да замисле будућност

свог школског детета, изражавају скептицизам, па чак и страх. Они очекују све веће захтеве због строжије селекције у току даљег образовања, што за дете може значити велики притисак у будућности. Задржавање извесне сумњичавости може да се схвати као стратегија решавања проблема. То делује као заштита од смањивања залагања у периоду док прелазак још траје.

Очигледно је да за наше породице решавање проблема око дечјег преласка из вртића у школу представља велики труд.

Превела са енглеској:
Слободанка Гашић-Павишић

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису **НОРМА** објављују се изворни научни чланци, претходна 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 додатни 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. *Сѝручна ѝракса сѝуденаѝа*, Зборник радова, 1995,
2. мр Б. Грдинић и др.: *Праќѝѝкум из ѝознавања ѝрцроде*, 1996,
3. др Т. Ераковић: *Калиѝрафија*, 1996,
4. др Т. Ераковић: *Методика васѝѝино-образовној рада са ученицима који имају сметѝе у развоју*, 1996,
5. др Т. Ераковић: *Праќѝѝкум из методике васѝѝино-образовној рада са ученицима који имају сметѝе у развоју*, 1996,
6. др М. Трипковић и др Г. Трипковић: *Ољеди из социолоѝије ѝородице*, 1996,
7. др Д. Коковић: *Ољеди из социолоѝије релиѝије*, 1996,
8. др Ђ. Ђурић: *Уѝознавање и ѝраћење индивид. развоја ученика*, 1996,
9. др Д. Коковић и др М. Ненадић: *Ољеди из социолоѝије образовања*, 1997,
10. др Ј. Косановић: *Кулѝура ѝовора са ретѝориком*, 1997,
11. др Ј. Пинтер: *Метѝемаѝѝичко моделовање у ѝочетѝној настѝави маѝ.*, 1997,
12. мр Р. Жуљевић: *Приручник за руски језик*, 1997,
13. М. Ерг: *Приручник за немачки језик*, 1997,
14. М. Лончаревић: *Приручник за енљески језик*, 1997,
15. *Бедекер*, 1997,
16. *Бедекер*, 2000.
17. *Алманах-календар 1998*, 1998,
18. *Алманах-календар 1999*, 1999,
19. *Алманах-календар 2000*, 2000,
20. др М. Кошничар: *Приручник за физичко васѝѝѝање*, 1998,
21. др Ђ. Ђурић: *Психолоѝија и образовање*, 1999,
22. др М. Ненадић: *Увод у социолоѝију*, 1999,
23. др Н. Родић: *Методика сѝорѝских акѝѝивностѝи*, 1999,
24. др Н. Родић: *Теорија и методика физичкој васѝѝѝања*, 1999.
25. др Т. Ераковић: *Основи сѝецијалне ѝедаѝије*, 1999,
26. др А. Сам: *Оѝѝѝѝа социолоѝија*, 1999,
27. Информатор, 1999,
28. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 1,
29. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 2-3,
30. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 1-2,
31. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 3,
32. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 1-2,
33. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 3,
34. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 1,
35. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 2-3,
36. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 1-2,
37. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 3,
38. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 2000, бр. 1-2,
39. *Особине ученика и модели диференциране настѝаве - чиниоци ефикасностѝи основној образовања*, Монографија 1, 1997,
40. *Особине ученика и модели диференциране настѝаве - чиниоци ефикасностѝи основној образовања*, Монографија 2, 1998,
41. *Особине ученика и модели диференциране настѝаве - чиниоци ефикасностѝи основној образовања*, Монографија 3, 1998,

Поруѝбине: Учитељски факултет, Подгоричка 4, 25000 Сомбор