

UDK 37

УУ ISSN 0353 – 7129

НОРМА

*часопісе за тэорыю і праксу
васпыхання і адукацыі*

1-2/2002

Н	БР. 1-2	ГОД. IX	Стр. 1-286	Сомбор	2002.	Децембар
---	---------	---------	------------	--------	-------	----------

Учыйцельскі факультэт • Сомбор

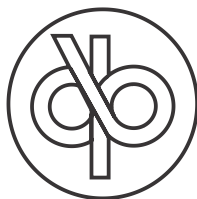


УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учитељски факултет у Сомбору

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
вашиштаня и одразовања*

1-2



Сомбор, 2002.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Учитељски факултет Сомбор
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Јелена Косановић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Стојан Бербер

Адреса редакције

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

Претплата: за васпитно-образовне и друге организације 1200 динара, за појединце 600 динара, за ђаке и редовне студенте 400 динара и иностранство 40 DM.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 300 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

"Графика", Апатин, Стојана Матића 63

Савет часописа НОРМА

др Јелена Косановић, председник
др Драган Солеша, заменик
др Стојан Бербер
др Тадија Ераковић
др Првослав Јанковић
др Милан Липовац,
др Иштван Шилинг
Милан Алексић
Мирјана Борак
Нада Милеуснић
Милан Степановић
др Младен Вилотијевић, Београд
др Сретко Дивљан, Јагодина
др Цвијетин Ристановић, Бијељина
др Стојан Ценић, Врање
др Крстивоје Шпијуновић, Ужице

Редакција часописа НОРМА

др Првослав Јанковић, главни и одговорни уредник
Саша Радојчић, оперативни уредник
др Бранислав Грдинић
мр Драган Савић
др Јанош Пинтер
др Јово Радош
др Милорад Кесић

Ликовна опрема корица

мр Драган Савић

Преводиоци

мр Мира Лончаревић (енглески језик)
Наталија Јермоленко (руски језик)

Лектор и коректор

мр Лидија Чанда

Технички уредник

Ален Милошевић

Секретари

Мр Радмила Богосављевић

Припрема

Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

Штампање завршено децембра 2002. године

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 95. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.
Одлуком Министарства просвете Републике Србије, од 5. маја 1995. године часопис Норма ослобођен је плаћања пореза на промет.

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ	9
Мр Снежана Чирјак: <i>Породични смеишај деце као облик деције заштитије</i> <i>у центриу за социјални рад</i>	9
САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА	25
Др Јово Малешевић: <i>Концепција основној образовања у неким државама и код нас</i> <i>са посебним осврћом на улоју и йоложај йриродних наука</i>	25
Др Ненад Петровић: <i>Развијање мајтемајичкој закључивања у основној школи</i>	41
Др Јанош Пинтер: <i>Месйо и улоја мајтемајичке и сйрајешки йрисйоу</i> <i>насијави мајтемајичке у основном образовању</i>	53
Др Бранислав Грдинић: <i>Први йуи забележене биљке у флори Зайагне Бачке</i>	67
Др Недељко Родић: <i>Досадашње реформе насијаве физичкој васйишања у</i> <i>основној школи Рејублике Србије</i>	79
Мр Станислав Кнежевић: <i>Сйрајешја развоја йочейне насијаве музике</i> <i>у евройском кулйурном крују</i>	89
Др Јелена Косановић: <i>Говорење и кулйура у йовору и језику</i>	101
МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	109
Чедо Говедарица: <i>Полазак у школу и йрипрема за чийање и йисање</i>	109
Др Драгољуб Гајић: <i>Подсишцање ученика на чийање</i>	125
Др Љиља Илић: <i>Педайошки смисао надахнућа</i>	131
Мр Миливоје Млађеновић: <i>Провера ученичке рецейције књижевној дела</i> <i>(на йримеру бајке)</i>	139
Мр Драган Савић: <i>Примена рачунара у разредној насијави ликовне кулйуре</i>	149

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ 157

Мр Татјана Тубић:

Очекивање успеха као фактор постигнућа 157

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 167

Др Јово Радош:

О сродности филозофије и уметности 167

Др Стојан Бербер:

*Да ли је краљ Вукашин ипак могао
убијти цара Уроша 175*

Дијана Савић:

Прва школа словенске писмености 187

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА 193

Др Првослав Јанковић:

*Наставни план и програм (журикулум) у средњошколској
реформи система образовања учитеља 193*

Raivi Helena Pelkonen, M. Ed. and Ivan Jerkovic, M. A:

Towards Quality Teacher Education in Universities: Finnish Example 217

Мр Паиви Пелконен и мр Иван Јерковић:

У сусрет квалитетном образовању наставника: Фински пример 229

Др Миле Ненадић:

*Образовање и стручно усавршавање наставника -
осмишљено из угла професионализације и социјализације звања 243*

Др Драган Солеша:

Наставници у новом веку 255

Др Ђорђе Надрљански:

*О степену информатизације образовања и олегу за
информатизацију ОШ "Иво Андрић" у Београду 265*

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ 279

Мр Радмила Богосављевић:

Др Првослав Јанковић - Др Раде Родић: Школска Педагогија 279

Др Алберт Золнај:

*Експеримент као метода у осмишљавању наставе
познавања природе и биологије 283*

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTORY ARTICLES.....9

Mr. Snezana Cirjak:

Family lodging of children as the form of children protection in the centre for social work.....9

CONTEMPORARY CLASS EDUCATION25

Dr. Jovo Malesevic:

A concept of basic education in our country and some countries abroad with a special survey of the role and position of natural sciences.....25

Dr. Nenad Petrovic:

Development of mathematic concluding in primary school41

Dr. Janos Pinter:

The role and the place of mathematics and the strategic approach to instruction of mathematics in primary education.....53

Dr. Branislav Grdnic:

First recorded plants of Western Backa flora67

Dr Nedeljko Rodic:

Former reforms of physical education instruction in primary schools in the Republic of Serbia.....79

Mr Stanislav Knezevic:

The strategy of initial instruction of music in the European culture environment.....89

Dr. Jelena Kosanovic:

Speaking and speech and language culture 101

ACQUISITION OF INSTRUCTIONAL METHODS IN PRIMARY SCHOOLS..... 109

Cedo Govedarica:

Starting school and reading and writing preparations 109

Dr. Dragoljub Gajic:

Encouraging students` reading..... 125

Dr Ljilja Ilic:

Pedagogical sense of inspiration 131

Mr. Milivoje Mladjenovic:

A test of students` reception of a literary work..... 139

Mr. Dragan Savic:

Computer assisted visual art instruction in class reaching 149

PSYCHOLOGY AND EDUCATION..... 157

Mr. Tatjana Tubic:

Expectation as the factor of achievement 157

THE HISTORY OF EDUCATION..... 167

Dr. Jovo Rados:

About relationship of philosophy and art 167

Dr. Stojan Berber:

Weather King Vukasin could really kill Czar Uros..... 175

Dijana Savic:

The First school of Slavic literacy 187

EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER'S 193

Dr. Prvoslav Jankovic:

Instructional plan and program (curriculum) in the centre of teacher education system reform 193

Paivi Helena Pelkonen, M. Ed. and Ivan Jerkovic, M. A:

Towards Quality Teacher Education in Universities: Finnish Example 217

Paivi Helena Pelkonen, M. Ed. and Ivan Jerkovic, M. A:

Towards Quality Teacher Education in Universities: Finnish Example..... 229

Dr. Mile Nenadic:

Education and professional training of teachers - from the angle of professional and social view-..... 243

Dr. Dragan Solesa:

Teacher in the new century..... 255

Dr. Djordje Nadrljanski:

About the strategy of introducing the informatics concept into education and the experiment in primary school "Ivo Andric" in Belgrade 265

PRESENTATIONS AND EVALUATION 279

Mr. Radmila Bogosavljevic:

Dr. Prvoslav Jankovic - Dr. Rade Rodic: School Pedagogy 279

Dr. Albert Zolnai:

*Experiment as a Method of Society -
- Nature Study and Biology Instruction* 283

СОДЕРЖАНИЕ

ВВОДНЫЕ СТАТЬИ9

Мр Снежана Чирьяк:

*Семейный проект детей как вид заботы о детях
в центре социального обеспечения9*

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ25

Др Йово Малешевич:

*Концепция начального образования в некоторых странах
и у нас, особенно учитывая роль и положение естественных наук25*

Др Ненад Петрович:

Развитие математического мышления в начальной школе41

Др Йанош Пинтер:

*Место и роль математики и исторический подход
обучению математике в начальном образовании53*

Др Бранислав Грдинич:

Впервые записанные растения в флоре Западной Бачки67

Др Неделько Родич:

*Проведенные реформы в обучении физическому воспитанию
в начальных школах Республики Сербии79*

Мр Станислав Кнежевич:

*История развития начального обучения музыке
в европейском культурном кругу89*

Др Елена Косанович:

Речь и культура в речи и языке 101

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 109

Др Чедо Говедарица:

Начало учебного года и подготовка к чтению и письму 109

Др Драголюб Гаич:

Мотивация учеников к чтению 125

Др Лиля Илич:

Педагогический смысл вдохновения 131

Мр Миливое Младенович:

Проверка художественного восприятия произведения литературы 139

Мр Драган Савич:

*Применение компьютеров в обучении изобразительной
искусства в начальной школе 149*

ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ 157

Мр Татьяна Тубич:

Ожидание успеха как фактор достижений 157

ИСТОРИЯ ВАСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ..... 167

Др Йово Радош:

О сродстве философии и искусства 167

Др Стоян Бербер:

Мої ли все-таки король Вукашин убийца царя Уроша 175

Дияна Савич:

Первая школа славянской письменности 187

ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ..... 193

Др Првослав Янкович:

Учебный план в центре реформ системы образования учителей 193

Мр Паиви Пелконен, Мр Иван Еркович:

К качественному образованию учителей: Финский пример 217

Мр Паиви Пелконен, Мр Иван Еркович:

К качественному образованию учителей: Финский пример 229

Др Миле Ненадич:

*Повышение квалификации учителей –
с позиции профессионализации и социализации 243*

Др Драган Солеша:

Учителя в новом веке 255

Др Джордже Надрлянски:

*О стратегии информатизации образования и о опыте
информатизации в начальной школе «Иво Андрич» в Белграде 265*

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ 279

Радмила Богосавлевич:

Првослав Янкович - Раде Родич: Школьная педагогика 279

Др Алберт Золнаи:

*Эксперимент как метод в осуществлении
обучения познанию природы и биологии 283*

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

МР СНЕЖАНА ЧИРЈАК

Центар за социјални рад

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 364.65-053.2

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2, p.9-23

Примљено: 15. 08. 2002.

ПОРОДИЧНИ СМЕШТАЈ ДЕЦЕ КАО ОБЛИК ДЕЧИЈЕ ЗАШТИТЕ У ЦЕНТРУ ЗА СОЦИЈАЛНИ РАД¹

Резиме: Резултати истраживања су показали да је педесетак деце, колико их се налази на смештају у хранитељским породицама, претежно потиче из породица нижег образовног па и економског статуса. Установљена је одређена интегрисаност деце и хранитељске породице, што се огледа у низу елемената карактеристичних за добре биолошке породице, нарочито у погледу задовољавања дечијих потреба, демократичности и става према развоју дечијих потенцијала. Сви ови елементи су у већој или мањој мери слични као у добрим биолошким породицама, али се ипак јављају разлике које нису занемарљиве. То се нарочито односи на питање повезаности са задовољавањем дечијих потреба.

Закључено је да хранитељске породице које су проучене у основи оправдавају очекивања која постоје у односу на породични смештај деце без родитељског старања и да тај вид дечије заштите, без обзира на одређено заостајање за оним што деци пружају добре биолошке породице, остаје најбољи начин да се деци надокнади оно што су изгубила одвојивши се од својих родитеља.

Кључне речи: породица, дете без родитељског старања, породични смештај деце, Центар за социјални рад, хранитељска породица.

ПЕДАГОШКА ФУНКЦИЈА ПОРОДИЦЕ

Породица је група која дели судбину друштва и времена у коме егзистира. У складу са тим долази до њеног развоја - “метаморфоза породице”. Као таква, веома рано је постала предмет истраживања и интересовања људи који су се бавили децом, човеком и васпитањем. “Може се рећи да је породица, поред ва-

¹ Експозе магистарског рада одбрањеног 2001. године на Филозофском факултету у Новом Саду, пред комисијом: проф. др Емил Каменов (ментор), проф. др Првослав Јанковић (члан) и проф. др Раде Родић (члан).

спитања друштва у целини сталан и снажан фактор човекове персонализације и социјализације”. (Радулашки: 1982., 19)

Породица и ДЕТЕ

Брига и васпитање о деци на њиховом путу ка одрастању је основа породице. Деца одрастају, осамостаљују се, стварају своје породице, а у свему томе родитељи имају значајан фактор. Брачна релација тј. дијадни однос између супружника јавља се као локус контроле у свим другим породичним релацијама.

“Данас се све више постављају захтеви за реафирмацију породице у погледу одговорности за васпитање деце, иако је њена улога донекле промењена. Породични дом остаје најважнија васпитна средина...” (Каменов: 1990., 77-78)

Породица представља “канал” којим се повезује дете са друштвом тј. личност са друштвеном средином и системом који га окружује. Оно у себи садржи бројне адуте: пружа својим члановима заштиту, нарочито деци; задовољава потребе за афективном везаношћу; омогућава социјализацију детета и његово култивисање. На основу истраживања која је вршила Маргарет Мид могуће је закључити “да од става детета према родитељима, који је изазван односом родитеља према детету, зависи какав ће се карактер формирати”. (навод, Каменов: 1990., 78) Односно, може се истаћи да је педагошка функција примарне породице околница правилног и здравог развоја младе личности у одраслог човека.

Породица у себи носи веома важне васпитне задатке у односу на децу која нису пријемчива на васпитне утицаје као и да развије успешне критеријуме за подстицање дечијих потенцијала, јер свако дете је личност за себе и у себи крије своје специфичности. Да би на што бољи начин одговорила изазову као што је васпитање деце, неопходно је да породица задовољи неке услове: “ментална и морална зрелост родитеља и њихова припремљеност, као и одређена способност да се баве васпитним процесом, емоционална повезаност детета са родитељима и другим члановима породице, и да јој припада, те да у њој може наћи ослонац, усклађени односи међу члановима породице, међусобна присност и могућност да у узајамној сарадњи решавају породичне проблеме, примењивање таквих метода које полазе од унутрашњих диспозиција детета и остављају довољно простора за слободно опредељивање и развијање самосталности индивидуе, једна идеална породична атмосфера за здрав развој детета није она у којој нема никаквих проблема ни сукоба (јер таква породица не постоји), већ она у којој су односи међу члановима засновани на узајамној привржености, поверењу и сарадњи, што омогућује да се проблеми и сукоби превазилазе”. (Голубовић: 1981., 269)

Најзначајнији односи који се јављају у породици су: однос између родитеља, однос између родитеља и деце и однос међу децом, уколико се ради о породици са више од једног детета.

Однос између родитеља подразумева да се заснива на узајамном поверењу, љубави, пружању подршке, разумевању, добром познавању. Где то недостаје долази до сукоба. Оправдање за свађу - конфликт међу родитељима, се може наћи уколико је она “конструктивна”, док се ефекат свађе може смањити путем разговора и доказивањем љубави, објашњавањем услова и разлога који су довели до сукоба. Међутим веома мали број сукоба међу родитељима има такав ток. Већина њих се одвија уз бурно присуство емоција, повишеног и свађалачког тона, па и физичког обрачунавања. У свему томе не ретко су присутна и деца, која најчешће стају на страну мајке и често и сама буду жртве сукоба и злостављања.

Однос између родитеља и деце је узрокован између оца и мајке тј. да ли они “заговарају” стабилну родитељску коалицију у односу на дете и његове потребе. Тај однос је потребно разматрати двосмерно јер како родитељи делују на децу, тако исто и деца делују на њих. Подмладак је много флексибилнији у праћењу савремених токова живота, образаца понашања, склонији су бунтовном реаговању, док се родитељи држе свог “традиционализма” у поступцима. Однос између родитеља и деце треба да је проткан узајамним прихватањем и разумевањем као и пружањем емпатије. “Сви који познају развој детета, слажу се у томе да добро расположење и оптимизам родитеља, када је са дететом, има изузетан велики значај у васпитању, јер се њиме:

- потврђује љубав родитеља према детету,
- ствара сигурност да ће бити заштићено кад треба,
- пружа му узор у понашању,
- омогућава му да одстрани непријатне мисли,
- чини заједнички боравак у породици пријатнијим и пожељнијим,
- дозвољава му да се пред родитељима понаша спонтано и природно,
- учвршћује му духовни мир, без кога нема менталног здравља.”

(Продановић и Лунгиновић: 1990., 25)

Однос међу децом се рефлектује односом родитеља према сваком детету понаособ. Посматрајући међусобне односе међу родитељима и њихове односе према деци, дете формира свој став према брату-ћи или сестри-ма. Веома је важно имати на уму да треба уважавати личност сваког појединачног детета, водити рачуна о његовим потребама и могућностима. Када се јави љубомора, која је чест пратилац међу братским и сестринским односима, која је нормална појава у дечијем развоју, потребно је са децом разговарати уз уважавање њихове личности како би свако од њих осетило своју важност и место у породици, и на тај начин отклонити узроке љубоморе, а не тражити кривце. Неопходно је избежавати упоређивање деце у породици, што такође доводи до конфликта.

Дете у својој примарној породици може да буде изложено како позитивним утицајима исто тако и штетним. Ти узроци се могу поделити на две групе: поремећен однос на релацији родитељ - дете и остали штетни утицаји.

Поремећен однос на релацији родитељ - дете огледа се у:

- недостатку родитељске љубави (у таквим породицама деца сматрају да су невољена од стране својих родитеља),
- “вишку” родитељске љубави (јавља се код протективних родитеља и деца из таквих породица постају несамостална са неразвијеном фрустрационом толеранцијом),
- родитељи “перфекционисти” (такви родитељи постављају велике захтеве пред дете неводећи рачуна о дететовим аспирацијама или пак дете узимају као инструмент путем кога желе да остваре своје неостварене амбиције).

Ипак најчешћи и највећи разлог за неадекватно понашање детета или пак његово занемаривање се налази у недораслости родитеља да обавља своју родитељску функцију. Разлози због којих се родитељи лишавају свог родитељског права и дете остаје без своје примарне породице и њених утицаја су:

“1. Узроци настали природним путем. Реч је о две чињенице због којих дете нема родитеље: а) смрти родитеља и б) непознати родитељи детета (нахоче)

2. Фактички узроци. Овде се може навести више узрока који фактички спречавају родитеља да врши своје родитељско право:

- а) несталност родитеља
- б) дуга одсутност,
- в) други облици присилног задржавања детета од родитеља...

3. Узроци правне природе...

4. Узроци здравствене природе...

5. Узроци социјалне природе...

6. Узроци који леже у породичној патологији. У породичном праву постоји појам “морално напуштање детета.” То су случаји када постоји само привидно присуство родитеља (једног или оба), али су они потпуно пренебрегли бригу о свом детету. (Младеновић: 1980., 260-261)

Симон де Бовоар истиче да се “жена не рађа као жена, него то постаје.” Аналогно томе може се слична мисао рећи и за мушкарца и дете, али исто тако и за родитеље, јер они нису само родитељи са чином рођења детета, већ они то треба да постану кроз процес васпитавања свог потомства.

Породица и њен утицај на дете су пресудни у формирању личности, како у најранијем периоду, тако и касније током живота. Како дете постаје старије, поред породице, све значајније место заузима социјално окружење и ставови и мишљење вршњака, чијој се групи припада и чија кулминација настаје у периоду адолесценције. Тада се јавља све више неразумевања на релацији родитељ - дете. Златко Преград у “Породичном одгоју” веома илустративно то и показује:

“Како син мисли о свом оцу:

У 10-ој години:

Мој отац је, заиста мудар: он зна све.

У 15-ој години:

Мислим да мој отац, ипак, понекад греши у својим изјавама.

У 17-ој години:

Мој отац је нешто заостао у својим теоријама: не спада у ово време.

У 20-ој години:

Мој стари не разуме ништа: његове речи су сличне временским прогнозама.

У 30-ој години:

У тим годинама био би мој отац с мојим искуством већ велики богаташ.

У 40-ој години:

Не знам да ли бих у тој ствари ишао по савет староме; можда би ми он саветовао нешто паметно.

У 45-ој години:

Штета што је стари умро. Мислио је заиста сјајно и знао је ствари одлично реализовати.

У 50-ој години:

Сиромашни отац: био је прави мудрац. Штета што сам га почео одвише касно разумевати.

Младићу, упамти: Сутра ћеш постати отац.” (Преград: 1977., 49)

Моногама породица је последњи најразвијенији облик сродства. До ње се дошло кроз вековно искуство и промене које су се дешавале у друштву. Основно обележје моногаме породице чини еманципација жене, а такође и деца добијају “повлашћенији”, односно равноправнији статус у породици. Она су активни учесници у породичном животу.

Последње деценије 20. века учиниле су неколико значајних промена чија је рефлексија видна и на породично окружење. Све већа потреба за материјалном сигурношћу или престижа довела је до осиромашења емотивне везе између родитеља и деце. Живот у породици се све мање проводи са децом, а све више поред њих. Бројни социолози истичу тезу да се породица своди на три функције:

- задовољавање полног нагона,
- рађање деце и
- снабдевање породичног домаћинства у смислу исхране, хигијене, одеће.

РАЗЛОЗИ ЗБОГ КОЈИХ СЕ ДЕЦА СМЕШТАЈУ У ХРАНИТЕЉСКЕ ПОРОДИЦЕ

Бројни су разлози због којих људи тј. брачни парови имају децу и могу бити веома комплексни и при том веома индивидуални. Проблем који се јавља код деце без родитељског старања је што њихова примарна породица није у могућности

да задовољи основне потребе или их гуше на један веома груб начин, а питање које из тога произилази, кад се деца сместе у хранитељску породицу јесте са колико успеха она - хранитељска породица, подржава природну породицу, тј. које елементе значајне за развој и васпитање младе личности можемо регистровати и констатовати да постоје у хранитељској породици.

Полазећи од свега до сада реченог о породици, значајни елементи који чине породицу и имају снажан утицај на формирање младе личности су:

1.	крвно сродство	11.	комуникација
2.	емотивна везаност	12.	усмереност на чланове породице
3.	блискост и интимност	13.	сарадња међу члановима који чине породицу
4.	идентитет	14.	слобода у понашању
5.	припадност	15.	поштовање индивидуалности детета
6.	сигурност	16.	подстицање и развијање дечијих потенцијала
7.	разумевање	17.	време проведено у игри и другим активностима са децом
8.	неговање породичне традиције	18.	улагање у васпитни процес
9.	спремност на одрицање	19.	учешће у социјализацији детета
10.	поверење		

Основна разлика између природне породице и хранитељске породице је у непостојању крвне везе, изузев ако није реч о сродничким породицама које су се одлучиле на хранитељство. Остаје отворено питање колико је хранитељска породица у могућности да детету на смештају пружи оно што једну породицу чини компактном средином која је погодна за развој младе личности тј. који се од елемената који чине породицу могу пронаћи у хранитељским породицама. Да би се то постигло неопходно је прво дефинисати наведене елементе, навести неке од уобичајених облика понашања или вредности које чине те елементе.

Крвно сродство је однос између појединца на бази заједничког порекла. Могуће је тако разликовати сродство које настаје између брачних партнера и њихове деце, што чини сродство првог реда, за разлику од сродничких односа другог, трећег реда итд. Крвно сродство се манифестује кроз биолошке родитеље и њихове потомке.

Емотивна везаност је процес осећања који се јавља између партнера, затим између родитеља и деце, као и међу децом. Ту се нужно јавља осећање љубави, чији интензитет варира и нужно се рефлектује и на репертоар понашања у оквиру породичне групе. Емотивна везаност се испољава кроз међусобну љубав родитеља, њихову љубав према деци коју исказују нпр. пољупцем детета, миловањем детета по глави и сл.

Блискост и интимност подразумева сродност и повезаност. Односи се на унутрашњи део личности, на приватност индивидуе, односно пара и заснива се на дубокој унутрашњој сродности и повезаности личности. Блискост и интимност се рефлектује кроз заједничко провођење времена и разговор о унутрашњим, скривеним потребама.

Идентитет је постојање континуитета важних карактеристика властите личности (сељф, ја осећање) која има своје циљеве, намере, искуства, сећања, понашања како према себи, тако и према особама око себе, али исто зависи и од деловања других према нама. Идентитет је оно што нас разликује од других - *diferentia specifica*. Идентитет се реализује кроз уважавање и поштовање личности, ословљавањем по имену...

Припадност је осећање заједништва према некоме, било да је реч о породици, вршњачкој групи, социјалној групи. Поштују се било писана или неписана правила која намеће одређена група, али се исто тако води рачуна о уважавању индивидуалних разлика сваког појединца понаособ. Припадност групи (породичној) је могуће оценити на основу породичних фотографија, заједничких активности...

Сигурност се односи на осећање емотивне сигурности. Подразумева заштиту и одсуство опасности. Основа овог осећања је припадност односно одбаченост од групе којој се припада. Она означава и поверење у сопствене потенцијале. Сигурност се огледа кроз веровање у сопствене снаге вредности, као и прихваћеност од стране породице.

Разумевање подразумева схватање и прихватање личности и његових потенцијала како позитивних тако и негативних, али и емотивних стања на основу вербалних и невербалних закона. Разумевање се манифестује кроз прихваћеност понашања - толерантност, јединство вербалног и невербалног исказа.

Усмереност на чланове породице подразумева међусобну упућеност свих чланова који чине породицу, давање и пружање подршке у битним потребама. Усмереност на чланове који чине породицу огледа се у тражењу - пружању подршке, прихватању мишљења.

Сарадња међу члановима који чине породицу означава међусобни договор чланова породице, уважавање мишљења и ставова, а основа је здрава породична средина и демократски односи. Сарадња подразумева и заједничко деловање

ради остваривања заједничког - породичног циља. Сарадња међу члановима породице се огледа кроз заједничко планирање и радну делатност.

Слобода у понашању подразумева могућност избора, али са собом носи и одређен степен одговорности према својим ближњима. Личност се опредељује за једну од алтернатива које јој се пружају. Понашање појединца у оквиру породице је много неформалније и са већим степеном слободе у односу на било коју групу. У себи садржи основу искрености и спонтаности.

Поштовање индивидуалности дејетета означава поштовање особености и јединствености личности детета, уважавање дечијих развојних потенцијала као и уважавање законитости у развоју детета, али се велика пажња поклања и на уважавање дечијих индивидуалних потреба. Поштовање индивидуалности детета се огледа кроз уважавање њихове личности, прихватање дечијих активности уз уважавање њихових способности да обаве неку делатност.

Подстицање и развијање дечијих потенцијала означава стварање стимулативне средине како би се дечији потенцијали максимално развијали, а исто тако познавање основа дечије психологије и развоја како би се могли пратити критични периоди у развоју деце, и правовремено деловати. Подстицање и развијање дечијих потенцијала се огледа кроз обезбеђивање услова за правилан развој детета, обезбеђивање дидактичких игара и играчака.

Време provedено у игри и другим активностима са децом је активно и свесно учешће родитеља које он проводи са децом било у игри или играчким активностима, где се настоји подстицати машта, креативност, радозналост код деце. А исто тако путем бројних заједничких активности са децом, деца усвајају знања, моралне норме, прихватљиво друштвено понашање. Време provedено у игри и другим активностима се манифестује кроз игру родитеља са децом, заједнички одлазак на излете, читање бајки.

Улагање у васпитни процес је спремност родитеља да учествује у процесу васпитања и образовања деце као и формирању њихове личности а исто тако и спремност родитеља да сазна новине о дечијем развоју како би оно постало што успешније. Улагање у васпитни процес се манифестује кроз информисаност и самообразовање родитеља, одлазак на родитељске састанке.

Комуникација обухвата преношење и размену информација где је нужно постојање чињенице активног слушања. Комуникација у породици се одвија међу члановима који ту породицу чине, а од тога каква је релација међу њима зависи и квалитет комуникације. Комуникација се огледа кроз разговоре са децом о њиховим потребама, причање анегдота, шала...

Учешће у социјализацији дејетета је процес којим родитељи упућују дете на сусрет са околином. То уједно обухвата и усвајање говора, вештину учења, понашања, уважавања. Учешће у социјализацији детета се манифестује кроз

подстицање и омогућавање детету да се дружи, одлазак код рођака, пријатеља, одлазак са дететом на дечије игралиште...

Неговање породичних традиција је преношење са генерације на генерацију како културних тако и психолошких модалитета. Посебно место заузима преношење и неговање верских светковина. Традиција може да се негује како говорном тако и писаном речи. Неговање породичних традиција се рефлектује кроз обележавање значајних датума (нпр. дечијих рођендана), обележавање верских празника - у складу са верском припадношћу детета.

Спремност на одрицање подразумева “жртвовање” родитеља и ускраћивање сопствених потреба у корист битних дечијих интереса, али не и подређивање родитеља, да не би дошло до моделовања детета “тиранина”, манипулације, недостатка самоуверености родитеља. Спремност на одрицање се огледа кроз напуштање неког мање важног циља, ускраћивање личне забаве (гледање ТВ, читање, ручни рад...).

Поверење означава веру у неког (конкретно у чланове породице), сигурност да се може ослонити на некога у тренуцима када је помоћ неопходна или подршка, као и спремност да се покаже сопствена слабост пред члановима породице. Поверење се огледа кроз чување породичне тајне, изношење личних искустава како позитивних тако и негативних, без страха од неке санкције.

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем од кога се полази је да се утврди у којој мери и на који начин хранитељска породица врши функцију породице, односно да ли породични смештај деце без родитељског старања успешно врши функцију имитације и супституције природне породице и које се разлике евентуално јављају у том погледу између природне и хранитељске породице. Предмет истраживања чине хранитељске породице и деца која се налазе на породичном смештају у тим породицама на територији коју покрива Центар за социјални рад Сомбор.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Сагледавањем карактеристика и ефикасности породичног смештаја деце без родитељског старања и његовим вредновањем из педагошког угла, полазећи од ових карактеристика утврђених у предшколској и породичној педагогији у погледу природне породице, доћи до одговора на питање квалитета хранитељских породица као и процене њихове успешности у васпитању деце без родитељског старања.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

- Утврдити профил деце смештене у хранитељске породице узимајући у обзир узраст, пол, порекло, укљученост у образовни процес, карактеристике породица из којих деца долазе, као и карактеристике њиховог односа са примарном породицом.
- Утврдити карактеристике хранитељских породица у које се смештају деца у погледу родитељског старања (искуство које имају о старању о деци, број деце смештене у њима).
- Утврдити профил хранитељских породица у које се смештају деца без родитељског старања узимајући у обзир старосну и полну структуру, образовни ниво, брачни статус и постојање крвног сродства између њих и деце на смештају.
- Сагледати педагошке аспекте смештаја деце у породици из аспекта деце и из аспекта хранитеља поредећи их међусобно ради потпунијег објективнијег увида у њихове карактеристике. Педагошки аспекти на које ће се обратити пажња односе се на оне елементе који у биолошкој породици имају снажан утицај на младу личност, што ће омогућити поређење по њима између биолошке и хранитељске породице. Они се односе на:
 - Однос детета према хранитељу;
 - Однос хранитеља према детету;
 - Интегрисаност у хранитељску породицу и сигурност коју дете има у њој;
 - Неговање породичних традиција;
 - Задовољавање дечијих потреба.

МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Као метод овог истраживања коришћена је дескриптивно-каузална-сарвеј метода уз елементе *ex post facto* метода и студије случаја. Дескриптивна метода је узета јер се њом могу констатовати чињенице тј. жели се доћи до што вернијег описа постојећег стања. *Ex post facto* методом жели се дати слика финалног стања, јер је немогуће утврдити почетно тј. иницијално стање. Мада тако долази до смањења валидности и поузданости, ипак су резултати “природнији”.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања су чинили штићеници Центра за социјални рад у Сомбору, тј. деца која су се налазила на породичном смештају закључно са 31.05.2000. год. - њих 50-оро и 30 хранитељских породица.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У узорку од педесеторо деце која се налазе на породичном смештају у домену деловања Центра за социјални рад у Сомбору налазе се деца разних узраста и оба пола. Највише је деце средњошколског узраста и основношколског, а мање је деце предшколског узраста. Девојчица и дечака је приближно исто, с тим што има нешто више дечака. Више од половине поменуте деце рођено је у браку, али је и знатан број рођене у ванбрачним заједницама, које су као што је познато нестабилније, а растурање таквих заједница често прати занемаривање или напуштање деце, односно узрок њиховог давања на породични смештај. Овоме треба додати податак да у петини случајева чак није утврђено очинство детета.

О више од половине деце из узорка постоји евиденција о њиховој примарној породици, што значи да су се обраћали Центру за социјални рад или биле евидентирани по неком другом основу, било да је реч о неком облику негативног понашања или другим психосоцијалним факторима који утичу на теже поремећаје породичних односа.

Из евиденције о дечијим родитељима се може видети да су нижег образовног статуса, односно да су скоро сви у категорији непотпуне основне школе или завршене основне школе, као и да је образовни статус мајки нижи од овог статуса код очева.

Степен напуштања деце од стране биолошке породице могуће је проценити и на основу података о томе какви су контакти деце са својим биолошким родитељима, након смештаја у хранитељску породицу. Показало се да у највећем броју случаја овај контакт у потпуности изостаје, а у знатном броју да је само повремени и површан. Посете родитеља деци која се налазе на породичном смештају толико су ретке да се сматрају као изузетак.

Старосна структура хранитеља протеже се од тридесете до преко осамдесетих година, а претежно су старије особе на што указује аритметичка средина од близу шездесет година и медијана која је управо толико. Овај податак се може сматрати повољним с обзиром на зрелост људи који се прихватају одговорне улоге старања о деци, али и неповољним, када се пређе одређена старосна граница што са собом повлачи опадање свих способности, па и оне која омогућава успешно обављање поменуте улоге.

Полна структура хранитеља је таква да међу њима у великој мери доминира женски пол, из њега се може извући само закључак да је у питању традиционално схватање према коме је васпитавање деце претежно женски посао. Индикативни су и подаци о образовном нивоу хранитеља који је прилично низак имајући у виду да скоро половина нема завршену ни основну школу, њему се придружује и трећина узорка сачињена од хранитеља са завршеном основном школом. Имајући у виду повезаност образовног са материјалним статусом, може само да се извлече претпоставке о мотивима примања деце у породицу. Било би

свакако претерано тврдити да постоји поузданија корелација између образовног статуса хранитеља и квалитета васпитања која пружају деци смештеној у њихову породицу, али, ако се зна да су необразованији људи склонији конзервативнијим схватањима и патријархалнијем понашању, ипак би се могло претпоставити да ако би постојао избор, Тим за заштиту деце без родитељског старања би се определио за школованије људе.

Податак који се такође не може сматрати за повољан, када су у питању хранитељске породице које чине узорак, односи се на њихов брачни статус. Наиме, у скоро половини случајева то су непотпуне породице (због развода или смрти брачног друга).

До сада наведени подаци дају слику о деци и хранитељским породицама у које су смештене, условима који су им обезбеђени за правилно одрастање и компензацију онога што су изгубили изласком из својих примарних породица. Међутим, да би се остварили истраживачки задаци као и циљ истраживања - односно, одговорило на питање колико се хранитељске породице приближавају по својим педагошким квалитетима добрим биолошким породицама, прикупљен је још низ података на основу којих се може изрећи суд о томе са извесним поуздањем.

Однос детета према хранитељу је сагледаван кроз више питања која су се односила на осећање припадности хранитељској породици, блискост и интимност која постоји између детета и хранитеља, начин испољавања ове блискости и интимности, емотивна везаност између детета и хранитеља као и усмереност детета на чланове хранитељске породице.

Код деце је у највећем броју случајева утврђено извесно осећање припадности хранитељској породици (или бар жеља да се у њој нађе замена за оно што је изгубљено у сопственој биолошкој породици) што је врло позитивно. Начин на који се обраћају својим хранитељима је својеврсно сведочанство колико је ово осећање интензивно, а добијени резултати према којима велика већина деце користи речи којима се изражава родбински однос, такође су веома повољни. Исто се може рећи и за начине испољавања блискости и интимности, односно мажење и љубљење, који су такође присутни у односима многе деце смештене у хранитељске породице и њихових хранитеља.

Узимајући у обзир све одговоре преко којих се може процењивати однос детета према хранитељу може се рећи да је у великом броју случајева овај однос позитиван, да постоји одређена емотивна везаност међу њима, као и блискост и интимност, који ипак не достижу интензитет који карактерише добре биолошке породице.

Однос хранитеља према детету је сагледаван кроз питања која су се односила на постојање осећања припадности детета породици и идентитета код њих, успостављену блискост и интимност између детета и хранитеља, емотивну веза-

ност међу њима и поверење које указују детету као члану породице. Желело се утврдити какве ставове заузимају у вези са тим питањем и упоредити са одговорима које су дала деца ради сагледавања читаве проблематике из две перспективе и веће објективности закључака.

У целини, када се оцењује однос хранитеља према деци, може се рећи да је у већини случајева повољан, сличан биолошкој породици, али се не изједначаје са њом у многим елементима што се могло и очекивати. Шта више, упоређен са односом деце према хранитељима, однос хранитеља према деци је нешто мање близак, емотивно засићен и интиман, иако је у глобалу оцењен позитивно.

У хранитељским породицама се углавном стварају услови да се деца, смештена у њих, ваљано интегришу и осећају као чланови, што се огледа и у битном податку да деца не желе да их мењају. Деци се покушава пружити оно што имају у биолошким породицама и што чини “везивно ткиво” породице, на пример, учествовање у породичним празницима и прославама, међу којима је, што је врло значајно и прослава рођендана. Врло је индикативно да су већина хранитеља знала њихов датум, а да код деце постоји склоност да маштају о поклонима које би желели да добију, баш као и у добрим биолошким породицама.

Најпотпунији одговор на питање колико су хранитељске породице у стању да одиграју улогу добрих биолошких породица може се наћи у задовољавању дечијих потреба. Хранитељи су донекле спремни да се одричу и материјалне користи да би испунили дечије потребе и жеље иако у том погледу заостају за добрим биолошким породицама. Много је значајније да се деца у њима осећају релативно сигурно, затим, да могу да задовољавају своје индивидуалне потребе и буду самостална до одређене мере. Стиче се ипак утисак да су деца у хранитељским породицама нешто мање самостална и мање могу одлучивати о себи него код биолошких родитеља, што може бити последица и чињенице да су већина обухваћених хранитељских породица из сеоске, дакле патријархалније и конзервативније средине.

Веома је значајно да у хранитељским породицама постоји позитиван однос према активностима захваљујући којима се развијају дечије способности и потенцијали, а да се у знатном броју ове активности и подржавају. Међутим сразмерно мања склоност да се деца смештена у хранитељске породице процењују као посебно талентована или способна, него што то чине биолошки родитељи (често склони претеривању) битно разликује хранитељске од добрих биолошких породица.

Дисциплина која се негује у хранитељским породицама једним делом је усмерена на постизање дечије сигурности, али другим и на првенствено чување комодитета хранитеља, што је ређи случај у добрим биолошким породицама. Хранитељи су нешто строжи према деци и склонији коришћењу репресивних мера, па и физичких казни него биолошки родитељи. Осим тога, њиховим исказима

приликом одговарања на питање о овим мерама може се приговорити да желе себе да представе у бољем светлу него што је то у стварности.

О комуникацији и дружењу између хранитеља и деце може се дати задовољавајућа оцена, као и о делатној сарадњи међу њима, што је позитивна страна борављења у сеоској средини која омогућава заједничко учешће у пољо-привредним пословима. У сваком случају постоји међусобна помоћ што је позитивно, уколико не пређе у извесну експлоатацију дечијег рада о њему не можемо судити на основу података са којим располажемо.

Конечно, вођење рачуна о дружењу деце смештене у хранитељским породицама у већини случајева наликује добрим биолошким породицама, међутим већ и само постојање изузетка забрињава.

Као општи закључак може се рећи да хранитељске породице на територији коју покрива Центар за социјални рад Сомбор у основи оправдавају очекивања која постоје у односу на породични смештај деце без родитељског старања и да тај вид дечије заштите без обзира на одређена заостајања за оним што деци пружају добре биолошке породице, остаје најбољи начин да се деци надокнади оно што су изгубила одвојивши се од својих родитеља. Шта више, верујемо да би боља материјална основа овог вида дечије заштите, квалитетнији избор хранитељских породица, њихова психопедагошка едукација и стручна помоћ центара за социјални рад могли дати још повољније резултате, по којима би се смештај деце у хранитељске породице по свом квалитету и ефектима приближио животу који постоји у доброј биолошкој породици.

На крају ипак наводимо отворен проблем деце смештене у хранитељске породице који настаје када изгубе право на смештај. Најчешће њега није могуће решавати повратком ове деце у биолошку породицу из истих разлога који су довели да се из ње удаљи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Голубовић, З. (1981): *Породица као људска заједница*, Загреб: Напријед.
2. Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*, Београд: ЗЗИУНС.
3. Младеновић, М. (1980): *Породично право 1 и 2*, Београд: Привредна штампа.
4. Преград, З. (1977): *Породични одгој*, Сарајево: ИГКПО "Свјетлост".
5. Продановић, Љ., В. Лунгиновић (1990): *Сарадња са породицом*, Београд: Нова просвета.
6. Радулашки, Љ. (1982): *Породица као фактор васпитања у неким педагошким учењима у прошлости*, Зборник 15, Београд: Институт за педагошка истраживања, 19-24.

Summary: Research results indicate that about fifty children, who live in sustainer families, mainly come from families of both lower economic and educational parental status. Certain

integration between children and sustainer families have been established, which is viewed in a variety of elements typical for good biology families, particularly from the aspect of satisfying children needs, and in democracy and the attitude towards the development of children potentials. All indicated elements are very much alike as in good biology families. However, there are some differences which cannot be neglected. They seem to be closely connected with satisfying children needs.

We have confirmed that sustainer families basically justify the expectations in regard to family lodging of children without parental care. This form of children protection, regardless it fails to keep up with biology families, proves to be the best way for children to make up the separation from their own parents.

Key Words: family, a child without parental care, family lodging of children, Centre for social work, sustainer family.

Резюме: Резултати истраживања показали да околу 50 деце, налазних у породицама хранитеља, у основном потичу из мање образованог и чак нињег економског стања. Установљено одређено интеграционо деце и породицама хранитеља, изражено у низу елемената карактерних за добру биолошку породицу, посебно оних које се тичу задовољења потреба деце, демократије и односа према развоју деце. Све ове елементе мање-више налазимо у добрим биолошким породицама, али постоје и неке разлике. То је највише свега повезано са питањем задовољења потреба деце.

Урађено закључује да се посматране породице хранитеља у основном оправдавају очекивања према смештају деце без родитељског попења у породицама хранитеља, и да овај вид бриге за децу, иако нешто одлаже од онога што деца добијају у добрим биолошким породицама, остаје најбољим начином смештаја деце, јер они губе контакт са својим родитељима.

Кључне речи: породица, дете без родитељског попења, породица хранитеља, Центар социјалног обезбеђења, породица хранитеља.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

ДР ЈОВО МАЛЕШЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 373.3:372.85

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.25-39

Примљено:19. 08. 2002.

КОНЦЕПЦИЈА ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У НЕКИМ ДРЖАВАМА И КОД НАС СА ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА УЛОГУ И ПОЛОЖАЈ ПРИРОДНИХ НАУКА¹

Резиме: Ако је дете будућност човечанства онда образовање има одлучујућу улогу у развоју личности у току целог његовог живота, али и у развоју читавог друштва. Међутим, није довољно да дете на почетку живота акумулира одређен облик знања које ће касније користити, неопходно је да се оно оспособи да савлада и користи током живота све ситуације да би продубио и обогатио та знања, прилагођавајући се свету који се мења. Зато образовни систем треба да буде конципиран тако да испуни своју улогу и циљ. У овом раду дат је преглед организације обавезног и основног образовања у развијеним земљама и неким земљама у транзицији који су прихватили концепт развијених земаља управо из горе наведених разлога. Посебно је изнесен проблем положаја природних наука у систему обавезног и основног образовања у свету и код нас уз историјски преглед развоја природних наука и њихов положај у системима образовања.

Кључне речи: образовање, организација, природне науке.

ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ПРИРОДНИХ НАУКА У СИСТЕМИМА ОБРАЗОВАЊА У СВЕТУ И КОД НАС

У свом историјском развоју, човек се одувек интересовао за свет око себе. У различитим временским раздобљима свог развоја, човек је откривао законитости и законе који објективно постоје у природи и друштву. Природа и

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

друштво својим снажним дејством на човека и његов рад, утицали су на формирање научне слике о свету.

Почетке проучавања природе и друштва налазимо у старом Египту и античкој Грчкој, што је омогућило постепено продирање материјалистичког схватања, потискујући идеалистичко и митолошко тумачење света.

Још у античкој Грчкој, Анаксимандар (611-546) је имао правилне погледе на еволуцију природе. Хераклит (544-474) је један од водећих филозофа старе Грчке и први дијалектичар у спознаји света. Човек прима свет преко чула, али се истинска спознаја стиче тек посредством мишљења. “Мишљење је снага, оно даје могућност да се проникне у суштину ствари.”

Веома су значајни назови на свет и природу првих античких атомиста Леукипа и Демокрита. Демокрит (460-370) уводи појам атома као елементарне честице које се стално крећу у празном простору, наглашавајући материјалистички поглед на свет и природу.

Насупрот материјалистичким назовима атомиста и других филозофа, јављају се и идеалистички назови, као израз идеологије владајуће аристократије. Представници тих погледа су Питагора и његова школа, а касније Платон.

Питагора (580-500) оснива школу у Кротону (јужна Италија). Питагорејци не виде суштину света у његовој материјалности, за њих су све ствари и појаве само нека комбинација бројева и правилних геометријских облика.

Платон (427-347) је најеминентнији представник идеалистичких назора у грчкој филозофији. Он учи да је свет изграђен по савршеној божанској замисли, а небеска тела су лоптаста, крећу се по концентричним круговима а изнад свега је сфера богова који управљају светом. Он негира примарност материје, а као основ узима идеје и “урођене облике” тј. лоптасти облик тела. Платон је наговарао своје ученике да пале дела атомиста, а у средњем веку Демокритово име било је проклето, скупа са његовом науком.

Платоновој филозофији критички приступа Аристотел.

Аристотел (384-322) је био претеча многих друштвених и природних наука, учења о еволуцији, хипотезе о постанку живота из неорганске природе. Он је у својим делима сакупио сва знања што је стари свет знао о природи. Описао је и сврстао све тада познате животиње (520 врста), а изнео је такође прво научно мишљење о постању живота на Земљи.

Теофраст (371-286) био је велики ботаничар старог века. Познавао је више стотина биљака.

Учење првих атомиста наставио је Епикур (342-270). Његове назове и атомистичку науку описао је римски песник Лукреције Кар (99-55) у познатом епском делу “О природи ствари” описујући састав и неуништивост материје.

Први почеци грчке историје опевани су у Илијади и Одисеји. Ово дело учили су и стари и млади Грци напамет. Херодот (484-425), кога зову оцем историје, у својим путописима у виду приповедања описује историјске догађаје.

Политичке промене које су наступиле после заузимања Грчке од стране Александра Македонског довеле су до застоја науке и културе на тлу Грчке и до премештања центра науке у Александрију, у чијим су “храмовима науке” и у великим библиотекама учили и радили тадашњи познати научници – велики математичари Еуклид, Архимед, Апологије, и велики астрономи Аристарх, Хипарх, Птоломеј.

Аристарх (310-230) први је покренуо идеју о хелиоцентричком систему. Зато је прогањан и проглашен безбожником. Он одређује пречник Земље, Месеца, Сунца.

Хипарха (190-125) можемо сматрати оснивачем посматрачке квантитативне астрономије.

У александријском периоду долази до првих покушаја експерименталног испитивања појава и наглашавања потребе повезивања теорије и праксе. У овом периоду јављају се и први сукоби између присталица материјалистичке и идеалистичке филозофије. Платонова филозофија већ тада кочи прве кораке науке, одводећи је све више од стварности и укалупљујући је у измишљене шеме и облике.

У овој енциклопедијској фази природних и друштвених наука знање се углавном прикупљало, сређивало и бележило да се сачува и користи. Међутим, наука у то доба није била приступачна широким народним масама. Васпитање и образовање било је доступно само деци слободних људи, робовласницима и било је поверено посебним људима-педагозима.

Почетком нове ере, појавом нових политичких и друштвених односа, појавом црквене мистике, почиње нагли застој развита научне мисли уопште, посебно у Европи.

Арапска наука прихватила је грчку античку науку за разлику од Европе која је потпуно одбацила. Паралелно са освајањем разних земаља, при стварању великог арапског царства, Арапи су примили индијску, персијску и грчку науку. Освајањем Шпаније, Арапи су пренели науку у Европу. Основали су у Кордови академију и библиотеку 970. године у којој су прикупили велики број превода дела античких мислилаца и тако створили читаве енциклопедије дотадашњих знања из разних области науке и филозофије. Ово је свакако утицало на будући развој европске науке.

У феудалном европском друштву, у почетку су писменост и науку једино подржавали манастири и цркве, јер је свештенство било готово једини образовни слој друштва. Према томе, сва наука и филозофија морале су се усклађивати са учењем цркве, а било је забрањено изучавање дела старих напредних филозофа.

Открићем нових земаља, јачање трговине и развитак градова, јачањем грађанског сталежа ослобађа се људски дух од религијских схватања света и продиру нове мисли науке.

Ојачан грађански сталеж настоји да се ослободи црквеног утицаја и тражи за себе такво знање и образовање које ће му омогућити бољи земаљски живот. На место наставних предмета феудалне схоластичке школе, млада буржоазија тражи нове садржаје из природних наука, садржаје значајне за живот. Тако се појављу градске школе, а убрзо и универзитети. Први универзитет је основан у Болоњи, крајем 12. века, затим у Паризу. Нормално је да су се у њима неговале углавном теолошке дисциплине и схоластичка филозофија.

Први од значајних европских филозофа тог времена био је Родер Бекон (1214-1294), заговорник експерименталног метода испитивања природних појава. Због критичког осврта на Птоломејев геоцентрички систем проглашен је јеретиком и због тога је био прогнан.

Међу првим заслужним научницима био је и Никола Кузански (1401-1464), који, иако је био кардинал, својим филозофским и природно-научним радовима устаје против схоластике. Он сматра да Земља није непомични центар васионе и залаже се за експериментално испитивање појава.

Леонардо да Винчи (1452-1519) својим учењем даље ослобађа науку критикујући схоластику нарочито због бежања од праксе.

Ти прогресивни процеси довели су у другој половини 15. века до научне револуције, када наука устаје отворено против схоластичког учења. У тој етапи ренесансе науке и рађања нове научне мисли, јављају се многи научници. Хуманисти постављају захтев да се у школама уче предмети који су најнепосредније повезани са природним наукама, јер само настава прожета таквим садржајима може да обезбеди развој ученичких способности и успешну припрему за живот и рад.

Лудвиг Вивес (1492-1540) залагао се за индуктивни поступак и самостално ученичко посматрање природе и њених појава, а посебно је истицао вредност самосталног размишљања и откривања нових знања.

Франсоа Рабле (1494-1553) захтева да се природа проучава у природи, да ученици самостално посматрају биљке и упоређују их са оним који су већ дати у књигама.

Френсис Бекон (1561-1626) захтева да се природа упознаје истраживањем, стицањем искуства и откривањем закона природе. Посебно истиче индуктивну методу у проучавању природе.

У школе се уводе наставни предмети природопис, земљопис и историја, за шта је заслужан Јан Амос Коменски (1592-1670). Коменски истиче да се природа најбоље упознаје посматрањем, и то само оним које је стварно прожето узрочним повезивањем.

Иако су велики филозофи и педагози 16. и 17. века много наглашавали потребу увођења стварних предмета у школе, у своје време нису имали много

успеха. Када су стварни предмети (природопис, земљопис и историја) уведени у основне школе, јавило се много проблема у вези обима, дубине и метода рада. Зато се појавила потреба за увођењем новог наставног предмета за упознавање основних елемената стварности у којој живи ученик. Тако је настао нов наставни предмет, који се у то време звао почетна стварна обука.

За увођење тог наставног предмета у основне школе заслужан је Хајнрих Песталоци (1746-1872). Он се залаже за очигледну наставу овог предмета.

Педагози 18, 19. и 20. века су се спорили око тога шта је циљ тог предмета. Једни су наглашавали васпитну компоненту, други образовну а трећи функционалну. Због тога овај наставни предмет добија и различите називе. У Немачкој је наставни предмет: Настава о завичају и стварима. У Француској се зове: Откривање света и грађанско васпитање. У Руској Федерацији овај наставни предмет се зове: Свет око мене, познавање природе итд.

Почетак учења у Србији и ширење елементарних знања о природи појављују се у првом закону о школству (“Устројеније јавног училишног настављенија”) из 1844. и у првом наставном плану и програму Настављеније и смотреније учебних предмета, из 1845. године, којег је саставио Јован Стерија Поповић и примењен је у I и II разреду основне школе.

Године 1926. у I и II разреду новим планом и програмом уводи се наставни предмет под називом Почетна стварна настава са циљем да припреми ученике за стицање знања из предмета познавање природе, земљопис и историју који су се изучавали у III и IV разреду.

Гордине 1958. уводи се наставни предмет Познавање природе и друштва који се изучава у I, II и III разреду, са кључним обележјима извора знања природо-рад-друштво. После трећег разреда изучава се предмет Познавање природе (IV, V и VI разред), односно Познавање друштва (IV и V).

Од 1977. уводи се предмет Природа и друштво у I, II и III разред, а у IV разред Познавање природе. Овај концепт задржан је до данас.

ОРГАНИЗАЦИЈА ОСНОВНОГ И ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ И НЕКИМ ДРУГИМ ДРЖАВАМА

У Србији деца полазе у основну школу са 7 година, а основношколско образовање, које је код нас једнако обавезном образовању, траје 8 година. У другим државама света ученици се укључују у обавезно образовање са пет или шест година, а негде и раније (Луксембург и Северна Ирска). Обавезно образовање код већине држава траје од 9 до 11 година и ученици завршавају са 15 или 16 година. У табели (Табела 1.) дат је преглед поласка деце у школу и време трајања обавезног образовања.

Табела 1.**Време поласка деце у школу и време трајања обавезног образовања**

Држава	Време поласка и завршетка обавезног образовања	Време трајања обавезног образовања
Србија	7 – 15 година	8 година
Руска Федерација	7 – 15/16 година	8/9 година
Француска	6 – 16 година	10 година
Данска	7 – 16 година	9 година
Ирска	6 – 15 година	9 година
Белгија	6 – 15/16 година	9/10 година
Швајцарска	7 – 16 година	9 година
Аустрија	6 – 15 година	9 година
Канада	6 – 15 година	9 година
Финска	7 – 16 година	9 година
Јапан	6 – 15 година	9 година
Аустралија	6 – 15/16 година	9/10 година
САД	6 – 17 година	12 година
Словенија	6 – 15/16	9/10 година
Енглеска и Велс	5 – 16 година	11 година
Шкотска	5 – 16 година	11 година
Холандија	5 – 16 година	11 година
Луксембург	4 – 15 година	11 година
Северна Ирска	4 – 16 година	12 година

У различитим државама унутрашња подела обавезног образовања је различита и зависи од поставке целокупног школског система, укључујући предшколско васпитање и средњошколско образовање. Узмимо неколико примера. У Француској организација школства се одвија по циклусима. Први циклус је тзв. припремни циклус. Овај циклус обухвата последњу годину вртића и прве две године основне школе. Други циклус траје три године. После петог разреда ученици прелазе у у трећи циклус (колеџ) који траје 4 године. Дакле, основно образовање завршава се са петим разредом, односно у старосној доби деце од 6 до 11 година. У Енглеској и Велсу су:

- прве две године школовања на узрасту 5 до 7 година,
- следеће четири године школовања на узрасту 7 до 11 година,
- прве три године средњег образовања на узрасту 11 до 14 година

- последње две године обавезног образовања на узрасту од 14 до 16 година
У Белгији након основног образовања које траје 6 година и које је подељено на три дела по две године, следи четврто раздобље обавезног образовања које траје три године.

У Словенији је уведено деветогодишње обавезно образовање. Основна школа подељена је на три васпитно – образовна циклуса. Први укључује први, други и трећи разред, други четврти, пети и шести разред и трећи период седми, осми и девети разред. Поједини васпитно-образовни циклуси (три године) су релативно заокружене целине, које, без обзира на специфичности (развојне специфичности, законитости учења, начин проверавања и оцењивања, диференцијација наставе и тд.) осигуравају континуитет знања. Деца полазе у школу са шест година. Заправо, у школу се уписују деца која имају најмање пет година и осам месеци, односно највише шест година и седам месеци (изнимно, из оправданих разлога дете може поћи у школу и једну годину касније) на дан поласка у школу (1. септембра).

У Руској Федерацији основно образовање ученици стичу кроз средњу општеобразовну школу која представља основну карику система перманентног образовања. Прве организоване припреме за школу почињу у вртићу упознавањем детета са појмовима из матерњег језика, математике и познавања природе. За извођење ове припремне наставе ангажују се учитељи основних школа са одређеног подручја. Деца у школу полазе са седам година живота. Средња потпуна општеобразовна школа обухвата три степена. Обавезно школовање обухвата први и други степен.

Неке државе имају нерашчлањену основну школу као на пример Данска. У Србији је основна школа уједно и обавезна и подељена је на два четворогодишња васпитно-образовна дела: разредна и предметна настава.

ПОЛОЖАЈ ПРИРОДНИХ НАУКА У СИСТЕМИМА ОБРАЗОВАЊА

Природне науке данас чине битну структуру плана и садржаја наставе школских система, а кључни проблем је увод у природне науке, распоред учења у току школовања и фиксирање полазне тачке у узрасном, образовном добу. Наведимо неке карактеристичне примере како се на увођење ученика у разумевање природе и друштва и познавању природе гледа у свету.

ФРАНЦУСКА

Све области које ученици изучавају сврстане су у три групе:

1. Француски језик, историја, географија и грађанско право.

2. Математика, природне науке и технологије.

3. Физичко и спортско васпитање, ликовна и музичка уметност.

У првом циклусу природне науке се изучавају кроз наставни предмет Откривање света, а у следећем циклусу носи назив Наука и технологија. Кроз предмете из области природних наука, тежи се у упознавању ученика са експерименталним поступком и то у циљу стицања опште културе и отварању ка науци. Било би немогуће обрађивати све аспекте програма на исти начин и са истом прецизношћу и захтевима, а да се не изгуби из вида суштина. Кроз ове предмете ученици не треба да стичу енциклопедијска знања. Наставни садржаји из предмета Откривање света омогућава да дете/ученик продуби знање које је почело да стиче у предшколском узрасту (знања о простору, времену и околини која му је позната.). Тематске целине у наставном предмету Откривање света су:

- Простор и разноврсност пејсажа (познавање средине-пејсажи, активности и контрасти са другим срединама и удаљенијим просторима; посматрање времена – основни подаци о метеорологији и клими; прво откривање мапе, глобуса, великих космичких тела – Сунце, планете, дан, ноћ итд.).
- Време у људском животу (час, дан, седмица, месец, година, природни ритмови и друштвено мерење времена; елементи из свакодневног живота, оквир живота, баштина и њено чување, генерације, догађаји; успомене на некадашње начине живота почев од упадљивих слика из историје или од значајних примера (на пример, тврђаве...). Употреба разних извора информација и хронолошко сређивање.
- Свет материје и предмета (материја – вода у свакодневном животу: лед, течна вода, водена пара, постојање ваздуха; употреба термометра у неким ситуацијама из свакодневног живота.).
- Предмети и материјали (коришћење уобичајених техничких предмета – предмети који припадају дететовој околини у кући или школи; демонтирање или састављање једноставних техничких предмета; руковање пригодним справама и оруђима; употреба апарата који раде на батерије.).
- Тело детета и здравствено васпитање (једноставни појмови из физиологије и анатомије; важност правилног живота – хигијена.
- Живот животињског и биљног света (домаће животиње, сточарство, типичне биљке неког региона или биљке познате ученицима – школски врт.
- Жива бића у својој средини (животиње и биљке у својој средини).

У наставном предмету Науке и техника користе се знања која припадају областима разних научних дисциплина. Уводе се неки видови научног поступка. Ученик учи да формулише питања, да предлаже разложна решења полазећи од

посматрања, мерења, довођења у везу података и коришћењем докумената. Исто тако, употребом техничког поступка, ученик научи да нешто замисли, да направи и трансформише остварујући напредак по осмишљеном плану. Тематске целине овог наставног предмета обухвата:

- Јединство и различитост света (развој живих бића; трагови еволуције; еколошки приступ почев од блиског окружења; улога и место живих бића, појмови веза и извора хране и др.).
- Људско тело и здравствено васпитање (покрети тела у спорту и раду; функције исхране; јединствени начин пружања хитне помоћи).
- Небо и Земља (привидна кретања Сунца; ротација Земље; стране света; сунчев систем и Васиона; мерење времена; сеизмички и вулкански поремећаји).
- Материја и енергија (вода – кључање, испаравање, смрзавање, кружење воде у природи; агрегатна стања воде; квалитет ваздуха и воде; једноставни примери извора и стварања енергије; потрошња и уштеда енергије).
- Технички објекти и техничка остварења (електрична монтирања – реализовање простих електричних кола која се искључиво напајају помоћу батерија; улога батерије; основни принципи заштите од електричне струје; механизми; објекти и производи).

ЕНГЛЕСКА И ВЕЛС

Интегрални предмет Science (наука) је базичан предмет, као и математика и енглески језик, и заступљен је од почетка до краја школовања.

Science је, према National Curriculum, подељена на четири области:

- научно истраживање,
- живот и животни процеси,
- материјали и њихова својства и
- физички процеси.

У нижим разредима обично се све ове области изучавају обједињене, комбиноване по властитом нахођењу наставничког тима у Science Department, а у вишим разредима по областима са специјализованим наставницима за те области. Оно што се мора поштовати, следећи National Curriculum, јесте поступно развијати сваку од укупно 16 тематских целина дате у Science са десет јасно дефинисаних нивоа. На пример, у првој области – научно истраживање постављена су три циља које треба постићи тј. да ученици:

- науче да постављају питања,
- науче да посматрају, мере и подешавају варијабле,

- науче да интерпретирају своје резултате и процењују њихову научну поузданост.

Дакле, ова област не учи се као самостална теоријска целина, као сама себи сврха, него се реализује развојем ученичких вештина при примењивању разних метода научног истраживања на конкретним примерима у биологији, хемији и физици.

У National Curriculum-у је прецизирано којим се елементима знања и вештина тежи, а не шта, колико, како и када предавати. Школе и наставници Сциенце Департмента креирају, према својим условима, индивидуално, организацију и програм свог рада, као основа им служи богата специјална литература – велики број уџбеника (званични уџбеник није прописан), приручника, упутстава за наставнике (teacher – guides), тестова за проверу знања и колекција посебних листова за истраживачки рад и рад у лабораторији које издају владини тимови и комисије и друга удружења (најмоћнији је САТИС).

РУСКА ФЕДЕРАЦИЈА

У прва четири разреда ученици проучавају “Свет око мене”, док у петом и шестом разреду издваја се предмет Познавање природе.

Наставни предмет Свет око мене има за циљ да:

- саопшти млађим ученицима елементарне податке о неживој и живој природи и раду људи из најближег окружења школе и своје области (републике, краја), о променама у природи и радовима људи у годишњим добима;
- обогати лично искуство ученика конкретним појмовима путем њиховог посматрања предмета и појава живе и неживе природе;
- покаже утицај промена у природи на рад човека, да разоткрије неке узамне везе предмета и појава природе;
- пружи ученицима нека знања о значају очувања природе, упознавања са мерама које се спроводе за заштиту природе у датом месту (република, крај);
- шире знања о личној хигијени, да формирају неке навике личне хигијене;
- формирају хумани однос ученика према неживој и живој природи која нас окружује, васпитање за осећај неопходности, брижљивог односа према предметима, развијање код деце милосрђа.

Овај наставни предмет је предмет природно-научног циклуса и заснива се, углавном, на очигледности наставе својствено овим наукама. Посебна пажња по-

свећује се екскурзијама у природи, а за то време се разгледају предмети и појаве природног ентеријера.

Овај наставни предмет има велики васпитни значај јер омогућава формирање погледа на свет, развија посматрачку активност, логичко мишљење и говор, позитивне моралне квалитете (хуман однос према окружењу и љубав према природи, милосрђе, доброта и др.), емоције, формира низ радних навика и умећа.

У петом и шестом разреду изучава се природа као интегрална целина свих грана природних наука.

СЛОВЕНИЈА

У новом концепту основношколског образовања природне науке заузимају важно место у наставном плану. Природне науке се изучавају кроз целокупно обавезно школовање. У прва три разреда предмет носи назив Упознавање околине и обухвата садржаје из друштва са наставним темама:

- Ја у друштву (ко сам; где смо и како живимо; шта радимо; ја, ти, ви и ми-примене правила друштвеног живљења; ја и моја школа; упознајмо свој крај; где живимо-Словенија је држава)
- Прошлост (моја прошлост; било је некад), затим из природних наука са наставним темама:
- Ја и природа (упознавање околине, биљног и животињског света);
- Ја и здравље (упознавање ученика са здравом храном, очување здравља и неким болестима људи и заштита путем вакцинације);
- Шта то могу да урадим (упознавање са појмовима материје и тела: материја у разним агрегатним стањима, својства и коришћење у разне сврхе);
- Кретање и сила (појам кретања и сила кроз разне видове кретања и мере из живота);
- Земља, свемир, простор и време;
- Време (временске појаве; ветар, облак и падавине; утицај временских прилика на наше активности, биљке и животиње.);
- Пренос информација и уређаји за складиштење података.

У четвртом и петом разреду природне науке се изучавају у склопу наставног предмета Познавање природе и техника, а у шестом и седмом разреду као Познавање природе. Диференцијација на гране природних наука (физика, хемија, биологија) одвија се од осмог разреда. На тај начин постигнуто је следеће: ученици најпре упознавају природу као целину (жива и нежива природа), неке опште законитости, процесе и појаве у природи. У вишим разредима се изучавају предмети као гране природних наука биологија, хемија, физика где је постигнута међусоб-

на корелација како по хоризонтали тако и по вертикали и не губи се континуалност у изучавању природе као целине.

СРБИЈА

Наставни предмет Природа и друштво, заступљен у I, II и III разреду, је комплексан предмет и зато су његови садржаји бирани из природног и друштвеног научног подручја. Познавање природе, као наставни предмет у четвртом разреду, обухвата садржаје из природних наука.

Наставни предмет и наука никад нису истоветни, они се увек више или мање разликују. Што је степен школовања нижи, разлике између науке и наставног предмета су веће. Сама чињеница да за наставни предмет природе и друштва се бирају садржаји из два подручја, из природних и подручја друштвених наука, говори да изабрани садржаји морају бити структурирани различито од било које науке.

Према важећем наставном плану и програму објављеном у Просветном гласнику Републике Србије од 05. 10. 2001. извршена је измена програмских садржаја из природе и друштва и познавања природе. Садржаји првог разреда обухватају следеће наставне теме из природних наука:

- Шта чини природу (увод у живу и неживу природу);
- Биљке (препознавање и именовање станишта биљака и биљака наших шума, ливада итд);
- Животиње (именовање станишта животиња и неких животиња);
- Време (сналажење у времену).

Садржаји из друштва су посебно урађени независно од садржаја природе (природних наука).

У другом разреду садржаји из природних наука су подељен на садржаје из живе природе и садржаје неживе природе, а посебно и садржаји из друштва.

У трећем разреду садржаји програма природа обухвата живу и неживу природу и њихов међусобни утицај.

У четвртом разреду предмет из природних наука носи назив Познавање природе, а садржаји се односе на изучавање следећих наставних тема:

- Земља део космоса;
- Вода свуда око нас;
- Ваздух саставни део атмосфере;
- Земљиште;
- Кретање свуда око нас;
- Електричне појаве;
- Магнети;
- Биљке;

- Животиње;
- Човек.

У петом разреду од природних наука изучава се само биологија, док физика почиње да се изучава од шестог, а хемија од седмог разреда основне школе. Дакле, природне науке изучавају се у основној школи у I, II, III разреду кроз наставни предмет Природа и друштво, у IV разреду кроз наставни предмет Познавање природе. У петом разреду природне науке се изучавају кроз наставне предмете Биологија од петог до осмог разреда, Физика од шестог до осмог и Хемија од седмог до осмог разреда основне школе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Обавезно школовање у већини развијених држава и држава у транзицији почиње са шест година, а обавезна едукација траје девет година. Код нас деца полазе у школу са седам година, а обавезно школовање траје осам година.

У већини европских држава у вртић иде значајно већи број старије предшколске деце него код нас. Већина држава прихвата она теоријска полазишта која говоре да “припрема за школу” мора бити укључена у целовито институционално предшколско васпитање, зато програми одговарају развојном степену деце и нису само припрема за следећи степен школовања.

Код нас је садашња припрема за школу нејединствена, како у организацијском, тако и у садржајном погледу и као таква не даје свој деци довољно могућности за развој њихових потенцијала.

У развијеним европским државама и државама у транзицији, који су прихватили европски концепт образовања, организација обавезног образовања омогућава континуитет у образовању уочавајући специфичности сваког детета (диференцијација наставе).

У Србији подела основне школе на предметни и разредни циклус одговара законитостима и динамици развоја детета и улози учења на појединим развојним ступњевима. Прелазак са разредне на предметну наставу не омогућава континуитет у образовању, него представља велики квалитативан скок. Приликом прелаза на виши степен, знање постаје веома уситњено, трансферна вредност садржаја слаби, јер различити предметни наставници предају “независно један од другог”. Диференцијација наставе у школама Републике Србије није уведена.

Природне науке у развијеним земљама, као и у реформисаним земљама у транзицији, представља обавезан предмет кроз целокупно основно образовање. Имају јасно постављене циљеве и задатке и остварен постепен прелаз са интегралног посматрања појава у природи на изучавање тих појава у вишим разредима кроз наставне предмете Физика, Хемија и Биологија.

У Републици Србији природне науке су заступљене у првом, другом, трећем и четвртном разреду кроз наставне предмете Природа и друштво и Познавање природе, а затим постоји велики дисконтинуитет преласком на предметну наставу. У прва четири разреда ученици не стекну ни основну представу о природи и основним појавама, процесима и законитостима у природи. У вишим разредима између природних наука нема корелације ни по хоризонтали (јер не почињу истовремено) нити по вертикали (ученици упознају биолошке процесе на нивоу информисаности – запамћивања, а биолошки процеси подвргавају се законима физике и хемије).

Из свега овог произилази да природне науке у основној школи у Републици Србији по свом положају и улози нису добро постављене и зато је неопходна промена и усклађивање према концепцијама европских држава, а према нашим националним циљевима.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Спаскиј, Б. И. (1956): *Историја физике*, Москва.
2. Супек, И. (1945): *Од античке филозофије до модерне науке о атомима*, Загреб: НЗХ.
3. Грубић, М. (1972): *Методика наставе природних наука*, Загреб: Школска књига.
4. Edwaras, С. (1988): *Teaching Elementary School Science, S Competeney Based Approach*.
5. *The Development of Education in the Republic of Slovenia 1990-1992*, Ministry of Education and Sport: Board of Education and Sport Ljubljana, 1992, Newsletter/Faits – nouveaux, Council of Europe, 3/93.
6. *Бјела књига Словеније*, Основна школа, 1995.
7. Folkard, N. et al. “*Oxford Primary Science*”, Oxford University Press 1993.
8. *Закон Росијској федерацији об обрзовани I*, Москва, 1992.
9. *Система образованија в европејских странах СЕВ Наука*, Москва, 1989.
10. *Базисниј план обшћеобразоватељних учебних заведениј Росији*, Народное образование, 1993. бр. 4.
11. *Програм основне школе у Руској Федерацији*, Министарство просвете Републике Србије, Сектор за истраживање и развој (превод), Београд, 1998.
12. *Rapport de la France*, Женева, септембар 1992.
13. *Програм основне школе у Француској*, Министарство просвете Републике Србије, Сектор за истраживање и развој, Београд, 1997.

Summary: If we agree that children represent the future of humanity then education plays the crucial role in their personality development throughout life, and in the development of the whole society. However this does not imply that a child should acquire certain forms of knowledge which he should use later in his life. It is necessary to prepare and train children how to master and use

different life situations in order to enrich and deepen their knowledge and to adjust themselves to the ever-changing world. This is the reason why education system must be carefully planned so that it can fulfill its role and its objectives. This article offers a survey of basic and primary education concepts both in developed countries and in some transition countries, which took over that concept due to the presented reasons. We have particularly stressed the role and the problems of natural sciences study in the system of compulsory basic education at home and abroad. In addition, the article presents a historic survey of the natural sciences study development as well as its position in education systems.

Key Words: education, organization, natural sciences.

Резюме: Если ребенок - будущее человечества, тогда образование играет решающую роль в развитии его личности, в течении всей жизни, но также и в развитии всего общества. Однако, не являются достаточными только некоторые знания приобретенные ребенком в начале жизни; ребенок должен обучиться овладеть и использовать все обстановки, чтобы так углубил и расширил свои знания, приспособливаясь изменяемому миру. Поэтому образовательная система должна иметь концепцию которая выполняет свою роль и задачу. В нашей работе дан обзор организации обязательного и начального образования в развитых странах и в некоторых странах в переходном периоде, принявших концепцию развитых странах из-за причин упомянутых раньше. Особое внимание посвящено проблеме роли естественных наук в системе обязательного и начального образования в мире и у нас, как и исторический обзор развития естественных наук и их положение в системах образования.

Стержневые слова: образование, организация, естественные науки.

ДР НЕНАД ПЕТРОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.851

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.41-51

Примљено: 08.11.2002.

РАЗВИЈАЊЕ МАТЕМАТИЧКОГ ЗАКЉУЧИВАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ¹

Резиме: У уводном делу рада, основним одредницама, дефинисана је природа математичког закључивања. Посебно је афирмисана улога аналогије у развијању математичког закључивања, што је и поткрепљено приказом једног савременог истраживања. Третиран је и утицај рада у малим групама ученика на развој њихових способности за математичко закључивање. Велике могућности таквог облика рада, такође су потврђене анализом једног истраживања. На крају, у кратким цртама описана је улога наставника у развијању математичког закључивања.

Кључне речи: математичко закључивање, аналогија, групни облик рада.

У циљевима и задацима основношколске наставе математике централно место заузима развијање способности ученика за тзв. математичко закључивање, односно комплексно размишљање које захтева више облика као што су аналитичко, креативно и практично размишљање. Наведени облици су у извесној мери различите врсте размишљања, а људи, који показују изузетне способности у једној од њих нису обавезно изузетни у другим. Када се ученици подучавају на начин који се слаже са њиховим обрасцем способности, показују боље резултате, али их треба подучавати на сва три начина како би развили и остале способности.

У процесу математичког моделовања и решавања проблема, прво се мора идентификовати проблем, а затим формулисати стратегија за његово решавање.

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ које финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

Након постављања стратегије ученици формирају врсту менталне представе на основу које ће та стратегија да утиче на решавање проблема. У зависности од начина разумевања информација датих у задатку, ученичке представе могу бити: вербалне, просторне, аналитичке, сликовите, алгебарске, геометријске и сл. Ученици треба и да науче колико времена, енергије и спољне помоћи, као и каква врста помагала ће им бити потребна да би решили задати проблем, а под условом да је њихово време ограничено и да смисле како најбоље да примене то ограничено време. За време решавања проблема, и након завршетка, пожељно је проверавати и оцењивати њихов рад.

Дакле, математичко закључивање захтева аналитичко, креативно и практично размишљање уз укључивање метакогнитивних процеса као што су: идентификација проблема, формулисање стратегије за његово решавање, ментална представа проблема, планирање средстава до проналажења решења и његове провере.

РАЗВИЈАЊЕ МАТЕМАТИЧКОГ ЗАКЉУЧИВАЊА ПУТЕМ АНАЛОГИЈЕ

Аналогно размишљање подразумева разумевање нових информација пређењем са нечим разумљивим. Упркос универзалној примени размишљања по аналогији, у свакодневном животу, аналогија није довољно коришћена у настави математике. Размишљање помоћу математичких аналогија захтева да се ученик концентрише на унутрашње односе у оквиру неке ситуације више него на њене спољне карактеристике. На пример, кад год пред ученике ставимо конкретна и сликовита помагала, она су смишљена да одражавају структуру неког апстрактног математичког концепта и представљају аналогоне математичких идеја. Аналогон служи као опипљив извор из кога дете може конструисати ментални модел математичког концепта.

Аналогно размишљање укључује коришћење познате *структуре изворног проблема* како би се помогло решавање новог, сродног *циљног* проблема. Термин *структура* је овде коришћен да означи начине на које се математичке идеје односе једна према другој у оквиру проблема, без обзира на контекст у коме се налазе. Када користимо познату структуру извора да бисмо решили нови проблем, можемо се сетити проблема извора из меморије или искористити онај који нам је дат. Оно што је посебно важно у нашем процесу размишљања је да, прво, знамо да нам *проблем извор* може помоћи, друго, да будемо у стању да идентификујемо одговарајућу структуру извора, и треће, да знамо како да је употребимо да бисмо разрешили *проблем циљ*. Чини се, међутим, да до ових процеса не долази природно код деце у формалном математичком контексту.

English L. (1998) је истраживала да ли ученици могу да открију релационе проблеме у проблемима упоређивања где се примењују операције сабирања и одузимања и да ли су у стању да користе аналогно размишљање у вези са овим идејама када решавају комплексније проблеме. Ученици су прво сортирали проблеме извора према сличним структурама (издвојили проблеме који се слично решавају). Наводимо примере проблема које је она користила и резултате њених истраживања.

Изворни проблеми

1. Џим има 14 златних рибица. Питер има 6 златних рибица више него Џим. Колико златних рибица има Питер?
2. Пени је сакупила 11 налепница. Џејн је сакупила 8 налепница више него Пени. Колико је налепница Џејн сакупила?
3. Сали има 12 златних рибица. Она има 5 златних рибица више од Саманте. Колико златних рибица има Саманта?
4. Сузи је сакупила 20 налепница. Она је сакупила 5 налепница више од Робина. Колико налепница је Робин сакупио?

Циљни проблеми

5. Четврти и пети разред су држали уличну тезгу. Пети разред је зарадио 625 долара. Четврти разред је зарадио 155 долара више од петог разреда. Колико је зарадио четврти разред?
6. Џејмс је започео кошење травњака. Прве недеље је зарадио 185 долара, а друге недеље је зарадио 55 долара више него прве недеље. Колико је укупно зарадио за обе недеље?
7. На дану школе “златни тим” је освојио 568 поена. То је било 49 поена више него што је освојио “зелени тим”. Колико је поена освојио “зелени тим”?
8. Једне недеље Сара и Мери су ухватиле 327 жаба. То је 52 жабе више него што су ухватили Џејмс и Дејл. Колико су укупно жаба деца ухватила?

Истраживач закључује да су ови проблеми ученицима били веома тешки. Једна група ученика проблеме је сортирала према *површинским* карактеристикама, тј. према сличном контексту уместо да потраже заједничку структуру проблема. На пример, деца су одговарала да проблеми 1 и 3 иду заједно јер питају *колико златних рибица има*, а проблеми 2 и 4 иду заједно јер питају *колико је налепница*, или, проблеми 2 и 4 су о *сакупиљању више*, а проблеми 1 и 3 имају *имају* на крају.

Друга група ученика видела је даље од ових површинских сличности и препознала следеће односе: проблеми 1 и 2 иду заједно јер друга особа има више од прве особе, а проблеми 3 и 4 су слични јер прва особа има више од друге особе.

Други критеријум сортирања по мишљењу деце је: проблеми 1 и 2 иду заједно јер се ту примењује сабирање, а код проблема 3 и 4 примењује се одузимање.

После сортирања проблема извора, ученици су добили нове циљне проблеме које су решавали. Структура циљних проблема одговарала је структури изворних проблема, као што се може видети из наведеног. Треба приметити да су структуре циљних проблема 6 и 8 компликованије од сродних структура изворних проблема. То значи да је за њихово решавање потребан још један корак. Ученици су били упућени да пронађу изворни проблем који им може помоћи у решавању новог циљног проблема. Истраживач износи своје закључке: "Дечији одговори на ову другу активност су прилично разочарали. Многи ученици нису могли да увиде како им изворни проблем може помоћи да реше циљни проблем. Шта више нису разумели како им аналогно размишљање може помоћи у обављању активности. Изворне проблеме и циљне проблеме су често посматрали као два неповезана низа примера, а неколико ученика је тврдило да су циљни проблеми сувише различити од изворних проблема да би могли бити од икакве помоћи".

Из датих одговора ученика може се рећи да ученицима недостаје:

- а) идеја да им један решени проблем може помоћи у решавању или постављању новог сличног проблема;
- б) способност да идентификују одговарајући почетни проблем који би им помогао да реше нови, који следи;
- в) свесност да им почетни проблем може помоћи чак и када циљни проблем садржи неке додатне идеје; и
- г) знање како да искористе изворни проблем у постављању и решавању циљног проблема.

Аналогно размишљање је посебно важна алатка када деца моделују нове проблеме на основу постојећих. У овој активности деца узимају дату структуру изворног проблема и користе га да изграде нови циљни проблем. Ова врста размишљања захтева да дете темељно разуме структуру извора, тј. потребно је да идентификује познато у изворном проблему, укључујући и важне релационе идеје.

Пре него што ученицима представимо конкретни или сликовни аналогон, потребно је размислити да ли он јасно одсликава одабрану математичку идеју. Већа је вероватноћа да ће ученик увидети везу између извора аналогije и концепта циља ако може лако да увиди релационе идеје у аналогу. Аналогони који нису релационо јасни често од ученика захтевају да прво схвати циљни концепт како би разумео аналогiju. Ово је супротно од онога што желимо постићи аналогним закључивањем. Међутим, неке апстрактне аналогije могу да послуже за процену колико је постигнуто разумевање код ученика флексибилно, преносиво и примењиво.

Улога закључивања уз помоћ аналогije има велики значај у дечијем напредовању и развоју у математици. Од деце треба тражити да закључују уз помоћ аналогije кад год се користе математичке представе, било као конкретна

помагала, илустрације, дијаграми, или као апстрактне аналогије. Међутим, све наведене представе које користимо ће пропасти ако деца нису у могућности да препознају релационе идеје које су изражене представама и ако не могу да направе везу између аналогона и циљног концепта. Због тога је неопходно критички проучити моделе које користимо на часу како бисмо обезбедили да они на прави начин покажу математичке идеје и процесе које смо желели њима да објаснимо.

МАТЕМАТИЧКО ЗАКЉУЧИВАЊЕ УЧЕНИКА У МАЛИМ ГРУПАМА ТОКОМ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА

Последњих година истраживања у педагошкој пракси развијених земаља показала су многе предности груписања ученика у мале групе при решавању проблема. Понашања свих ученика у малој групи су интегрисана у процес решавања проблема и зато су мале групе један од облика рада који побољшава математичко закључивање ученика на часу.

За пример, приказаћемо истраживања Artzt, A. и Yaloz'Femia, S. (1999.) о понашању групе ученика при математичком закључивању и изнети резултате до којих су они дошли. Они су групи ученика петог разреда једне државне основне школе у Њујорку, поставили проблем, на први поглед непримерен узрасту.

Један скакавац је на бројевној правој у тачки 1. Он жели да стигне до тачке 0, али сваки пут прескочи само половину преостале даљине.

- а) Где је на бројевној правој скакавац при првом скоку?
- б) Где је на бројевној правој скакавац при другом скоку?
- в) Где је на бројевној правој скакавац при десетом скоку?
- г) Где је на бројевној правој скакавац при стотом скоку?
- д) Где је на бројевној правој скакавац при n -том скоку?
- ђ) Да ли скакавац икад стигне до тачке обележене 0? Објасни зашто "да" или зашто "не".

Да би пронашли примере закључивања користили су дефиницију закључивања коју су дали O'Daffer, P. и Thornquist, B. (1993): "Математичко закључивање је врхунац математичког размишљања које укључује формирање, уопштавање и извођење исправних закључака о идејама и о томе како су оне повезане". Користили су и критеријуме из NCTM-овог (National Council of Theachers of Mathematics) Стандарда програма и оцењивања из 1989. који указује да је математичко закључивање приказано ако ученици да би решили проблем:

- а) користе покушај и грешку као, и рад уназад;
- б) постављају и проверавају претпоставке;
- в) стварају индуктивне и дедуктивне аргументе;
- г) траже обрасце за долажење до генерализације и

д) користе просторно и логичко закључивање.

Да бисмо разумели ток решавања проблема и на који начин су понашања и закључивања ученика у групи утицала на решавање заједничког проблема, даћемо кратак увид у етапе кроз које је група пролазила да би дошла до решења проблема у оквиру 30 минута.

Разумевање проблема. Током првих неколико минута ученици су улагали напор да схвате да скакавац може да прескочи само половину преостале дужине пута. Испитивали су дате линије и закључили да није важно колико је дуга линија па ће скакавац, у сваком случају, завршити на некој тачки веома близу тачке 0.

Током ове етапе ученици су користили своје закључивање да покушају да нађу смисао овог проблема покушавајући да оправдају зашто скакавац може да прескочи само половину претходно пређене даљине. У почетку, неки су чак и помишљали да се сам скакавац смањује или губи део свог тела због губитка енергије при скоку.

Истраживање. Негде на половини ове сеансе решавања проблема ученици су почели да истражују неке математичке идеје које су укључивале разломке. Запетљали су се у израчунавању производа разломака и одлутали од суштине проблема. Тражили су образац да одговоре на д)–то питање и дошли до одговора "n пута n". Збуњени овим резултатом, променили су стратегију и предложили план да пресавију парче папира како би направили модел скакања скакавца.

Анализирање проблема. У овој фази ученици су користили просторно закључивање да би схватили да ће скакавац у стварности доћи до циља. То је један веома занимљив аспект проблема који су ученици обрадили. Они су, у ствари, користили исправно закључивање када су узели у обзир димензије скакавца и закључили да би он стигао до циља. Фасцинирајуће је како су ученици петог разреда успели да схвате да овај проблем од њих тражи да скакавца посматрају као тачку која нема своје димензије. На неки свој начин, они су препознали да је ово у суштини математички проблем и да величину скакавца не треба узети у обзир. Дошли су до закључка: ако скакавац има димензије, он ће стићи до циља, обратно, ако скакавац нема димензије, он онда неће стићи до циља. Математичким закључивањем дошли су на идеју да оба закључка не могу бити тачна у исто време и зато су апстраховали стварне димензије скакавца и посматрали га као математичку тачку.

Планирање. Ученици су показали флексибилност у долажењу до различитих планова за приступ проблему. Један план је био нацртати дугачку линију, или направити графикон којим би представили овај проблем и дошли до уопштавања. Други план, на бројевној правој обележавати нове положаје скакавца и доћи до обрасца скакања и на крају уопштити на n случајева. Трећи модел је сукцесивно пресавијање папира на пола. Неки планови су код ученика функционисали боље

од других, а математичко закључивање које су користили одређивало је који ће план следити.

Примена. Пошто су ученици дошли до неког плана, обично су иза тога покушавали да га примене. Када су ту примену вршили систематично уз надгледање и уређивање, откривали су да је план био добар и водио до једног разумног решења, или да није ваљао и да су му биле потребне неке измене. Сви ученици групе су надгледали примену сваког од предложених планова.

Доказивање. Током читавог овог процеса ученици су тражили начин да потврде своје сопствено мишљење и мишљење својих другова. Покушавали су да оправдају своје примедбе како би били сигурни да њихов одговор има смисла. Занимљиво је приметити да су се током процеса потврђивања сусрели са истим тешкоћама које су им биле изазов при анализирању проблема. У обе ситуације, физичке представе, које су користили да би замислили ситуацију или модел који је проблем створио, блокирале су оно што је требало да превазиђу. На пример, током анализе, када су размишљали о скакавцу као о нечему што има праве физичке димензије, утврдили су да би он прескочио тачку нула. Током доказивања, користећи физички модел савијања папира, нису били у стању да наставе симулацију, односно, могли су да савију папир само неколико пута. У свакој од ових ситуација, ученици су користили математичко закључивање како би изашли на крај са апстрактном природом проблема. На крају, замислили су скакавца као тачку и бесконачан број тачака између било које две тачке, што је огроман успех за такву врсту размишљања на овом узрасту.

Проблем са скакавцем је заснован на једном класичном проблему у анализи, али постављен на начин који је ученицима омогућио разумевање. Проблем је, шта више, омогућио вишеструке технике прављења модела. Неслагања између идеја до којих се дошло коришћењем конкретних модела и идеја које леже испод теоријског тумачења проблема обезбедило је плодно тле за полемику. Када се ученици укључе у полемику морају да се ослоне на своје математичко закључивање како би потврдили своје сопствене аргументе, или аргументе другова. Отуда следи закључак да наставници морају постављати ученицима изазове тако што ће им задавати занимљиве и сложене задатке вредне труда, који обезбеђују неопходан контекст за математичко закључивање.

Проблем је захтевао од ученика да потраже образац како би уопштили решавање проблема, али они нису успели да генерализују решење по коме би скакавац при n -том скоку био на $(1/2)^n$ – тој тачки бројевне праве. Ученици су се више пута окретали првом делу проблема и покушавали да одреде тачку доскока при трећем, четвртном, петом, ... скоку, али су имали тешкоће са рачунским операцијама са разломцима. Испоставило се да им је сам поступак рачунања представљао већу тешкоћу од математичког закључивања, које је било потребно да се одоговори на једно веома апстрактно појмовно питање. Ипак, укупан

процес закључивања који су они извели показује да је ниво захтева био сасвим у оквиру могућности једног просечног ученика петог разреда.

Анализирајући решавање наведеног проблема у малој групи, може се закључити да мале групе представљају природно окружење за развијање математичког закључивања. Окружење мале групе охрабрује и подстиче спонтано вербално изражавање и математичко закључивање ученика. Ученици се међусобно питају, договарају, траже разрађивање проблема и објашњења, желе своје мишљење да одбране, а оповргну мишљење других. Чињеница је да сви ученици у групи не доприносе у истој мери решавању проблема, али је довољно ако сви ученици групе разумеју проблем, ако потврђују и подржавају ток решавања проблема и ако сви знају да објасне решење проблема и пратеће математичко закључивање.

УЛОГА НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ МАТЕМАТИЧКОГ ЗАКЉУЧИВАЊА

Деца нису минијатуре одраслих, њихов начин размишљања је квалитативно другачији од начина размишљања одраслих. Да би помогао свим ученицима наставник мора да зна пуно о њиховом начину размишљања и да је способан да разуме закључивање ученика док се оно развија. Да наставници сувише често од ученика траже да размишљају и да закључују као они, а не виде вишеструке прилазе проблемима, потврђује следећи цитат.

"Један од најочигледнијих начина да се математика предаје другачије је употреба наставних средстава. Наставници уочавају да су дидактички материјали ти који носе значење и потпомажу развој вештина закључивања, али често превиђају чињеницу да су они већ научили аутоматизоване поступке и да не морају да размишљају о томе који следећи корак у тој процедури треба извршити. Они материјале виде као опипљиву илустрацију онога што знају, али не могу стварно да замисле колико учење може бити другачије ако ученик не зна унапред кораке које треба извршити." (Bright, G. 1999.)

Методика наставе математике има за циљ оспособљавање наставника математике за самостално припремање и практично извођење наставе. Будући наставници математике упознају се са садржајима и структуром наставе математике, методичком трансформацијом тих садржаја, логичким и психолошко-педагошким основама наставе математике, наставним методама и средствима, а све с циљем да се предавања наставника прилагоде способностима, могућностима и потребама ученика. То не значи да наставник намеће ученицима само своје размишљање и закључивање, већ мора бити оспособљен да послушају размишљање и закључивање ученика, да следи његов ток мисли и да укаже на исправност, или на погрешан корак у закључивању.

Ради илустрације истраживања (Bright, G. 1999.), наводимо пример ученика трећег разреда који користе негативне бројеве да би пратили делимичне разлике при одузимању. У том случају наставник мисли да рад са негативним бројевима није у оквиру могућности ученика овог узраста и његова прва реакција је "не схватам шта овај ученик ради".

Ученик је разлику бројева 423 и 157 израчунао на следећи начин:

$$\begin{array}{r} 423 - 157 = \quad 4 - \\ \quad \quad \quad \quad \quad 30 - \\ \quad \quad \quad \quad \quad 34 - \\ \quad \quad \quad \quad \quad \underline{300} \\ \quad \quad \quad \quad \quad 266 \end{array}$$

Коментар ученика је био следећи: "не можемо одузети 7 од 3, остаје мањак од 4 које је негативно. Не можемо одузети 50 од 20, па је 30 мањак. Сада је укупно мањак 34, односно 34 је негативно. 400 мање 100 је 300, а затим одузимамо 34 од 300 и добијамо разлику 266".

Аутор наводи да је прва реакција наставника "нико ме никад није учио овој техници, тако да то сигурно није исправна процедура за решавање свих проблема са одузимањем". Он закључује да је ова реакција разочаравајућа из неколико разлога. Прво, она одражава становиште да се математичке идеје могу само преносити са једне особе на другу и да ученици нису способни да сами измисле нову технику. Ако наставници верују у ово, онда ће они вероватно ограничити искуства која ученици имају само на оне идеје које наставник разуме; биће мало прилика за истраживање нових необичних ситуација. Друго, она одражава став да деца нису способна за математички рад на оригиналан начин. Што више проучавамо дечије приступе решавању проблема, више схватамо да је ово превише ограничен став.

Није тешко проверити и доказати да овај поступак функционише у свим примерима. Корисно је и показати симболичку манипулацију за овај пример:
 $423 - 157 = (400 + 20 + 3) - (100 + 50 + 7) = (400 - 100) + (20 - 50) + (3 - 7) = 300 + (-30) + (-4) = 300 + (-34) = 266.$

Док наставници проучавају дечије размишљање мора да постоје процене и о исправности и о уопштености онога што се каже. Пошто деца често размишљају на начине који се разликују од начина закључивања одраслих, понекад је прави изазов видети свет из дечије перспективе како би се разумело дечије закључивање. Дискусија о дечијим техникама долажења до решења приморава наставника да се суочи са својим појмовним недостацима и даје му разлог да прошири своје схватање.

Ученицима треба дозволити флексибилност у закључивању, а то ће бити спречено ако наставник превише тога пропише ученицима. Испитивање дечијег размишљања, а посебно необичног размишљања, приморава наставника да процењује и приступе решавању проблема. Другим речима, док наставник размишља како да предаје математику, он размишља и о начинима повезивања математичких идеја.

ЛИТЕРАТУРА

1. Artzt, A., Yaloz'Femia, S. (1999): *Mathematical Reasoning during Small Group Problem Solving*, Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12, National Council of Teacher of Mathematics.
2. Баковљев, М. (1982): *Мисаона актиџивизација ученика у настави*, Београд: Просвета.
3. Bright, G. W. (1999): *Helping Elementary – and Middle-Grades Preservice Teachers Understand and Develop Mathematical Reasoning*, Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12, National Council of Teachers of Mathematics.
4. Brophy, J. (1987): *Socialing student motivation to Learn*. In: M. L. Maehr and D. A. Kleiber (eds). *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 5) JAI Press, Greenwich.
5. Ђорђевић, Ј. (1990): *Интеликтуално васпитање и савремена школа*, Сарајево: “Свјетлост” Завод за уџбенике и наставна средства, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. English, L. (1999): *Reasoning by Analogy: A Fundamental Process in Children's Mathematical Learning*, Developing Mathematical Reasoning in Grades K12, National Council of Teachers of Mathematics.
7. Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematikdidaktik Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag Weinheim und Basel.
8. Квашчев, Р. (1978): *Моделирање процеса учења*, Институт за педагошка истраживања и Просвета, Београд.
9. O'Daffer, P., Thornquist, B. (1993): *Critical Thinking, Mathematical Reasoning, and Proof, Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics*, MacMillan Publishing Co., New York.
10. Петровић, Н. (2001): *Моделско проблемски приступи у диференцирању и индивидуализовању постојеће наставе математике*, у: *Диференцијација и индивидуализација наставе основа школе будућности* (зборник радова), Учитељски факултет, Сомбор.
11. Polya, G. (1980): *Schule des Denkens*, Bern.
12. Sierpinska, A. (1994): *Understanding in Mathematics*, Washington.

Summary: In the introduction, the nature of mathematic concluding has been defined by common attributions. The role of analogy in the development of mathematic concluding has been particularly stressed and enlivened by an example of a contemporary research. In addition, the paper deals with the influence of work in small groups on the development of students' abilities to make mathematic conclusions. Numerous possibilities that arise from such working concept are justified by the analysis of one research. And finally, we offer a brief description of the teacher's role in the development of mathematic concluding.

Key Words: mathematic concluding, analogy, group work.

Резюме: В введении основными признаками определена природа математического умозаключения. Особенно выдвинута роль аналогии в развитии математического умозаключения, как это и подтверждено в данном примере одного современного исследования. Рассматривалось и влияние работы в маленьких группах учащихся на развитие их способностей к математическому умозаключению. Большие возможности такой формы работы также подтверждены анализом одного исследования. В конце, вкратце описана роль учителей в развитии математического умозаключения.

Стержневые слова: математическое умозаключение, аналогия, работа в группах.

ДР ЈАНОШ ПИНТЕР

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.851

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2, p.53-66

Примљено: 01. 09. 2002.

МЕСТО И УЛОГА МАТЕМАТИКЕ И СТРАТЕШКИ ПРИСТУП НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ*

Резиме: Све отвореније се говори о кризи образовања. Школски системи су застарели, наставна технологија је превазиђена, образовање је скупо и недовољно ефикасно. Европска Унија у Мастрихту (1993. год.) дефинисала је основе привредне политике, али и опште принципе у спровођењу образовне политике њених чланица. Образовни системи земаља Европске Уније су још увек доста различити. Сличности су уочљиве код основног образовања, а разлике су израженије у средњем стручном образовању. Образовни систем у нас је у знатном заостатку за европским тенденцијама. Разлике су евидентне и на нивоу основног и на нивоу средњег образовања. У овом раду је извршена компаративна анализа наставних планова и стратегија наставе математике неких развијенијих земаља света и наше земље, са посебним освртом на земље у транзицији. Сагледавајући разне аспекте основног образовања у свету, може се указати на могуће правце промена у образовању у нас.

Кључне речи: Основно образовање, настава математике, планови и концепције наставе математике.

МЕСТО МАТЕМАТИКЕ У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Због изразитих интеграцијских тенденција у Европи треба очекивати да ће и наше образовање ускоро примити основне карактеристике образовних система водећих европских и других развијенијих земаља. Компарацијом развије-

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

нијих система образовања у свету и на основу досадашњих тенденција развоја система образовања у нас, може се са великом вероватноћом предвидети будући образовни систем у Југославији:

- Предшколско васпитање од 3. до 6. године живота детета - три групе,
- Обавезна основна школа: шесторазредна, (3 + 3 разреда),
- Обавезна нижа средња школа: трогодишња
- Виша средња школа: гимназија (3 год.), техничке и друге средњестручне школе (3 год.), занатске школе (2 год.),
- Више и високо образовање: Универзитет (3-6 год.) више школе (2-3 год.).

Овај образовни систем би унео највише промена у систему основног образовања, имплицирао би и значајна кадровска реструктурирања на овом нивоу образовања, али би разрешио низ латентних проблема нашег образовног система.

Основе савременог основног образовања чине:

- матерњи језик (и језик друштвене средине),
- математика (основи аритметике, алгебре, геометрије, комбинаторике, вероватноће и статистике),
- познавање природе и друштва (елементи природних и друштвених наука),
- уметничко образовање (ликовно и музичко),
- физичко и спортско васпитање,
- радно и технолошко образовање и
- страни језик (светски језик).

Убудуће овим основним областима несумњиво ће припадати и информатичко образовање, међутим до данас, у нижим разредима основних школа то још није довољно "актуелно" ни у школама развијенијих земаља.

Анализирајући наставне планове основних школа неких развијенијих земаља (Немачка, Француска, Русија, Јапан) може се констатовати следеће:

- Матерњи језик је заступљен у свим разредима (I - VI) са недељним фондом од 6 до 9 часова, (код нас се фонд часова за матерњи језик креће од 4 до 5),
- Математика је присутна у свим разредима (I - VI) са фондом од од 4 до 5,5 часова недељно, (код нас се фонд часова из математике креће од 4 до 5),
- Страни језик се изучава од IV-ог, односно V-ог разреда са 3, или 5 часова недељно, (код нас се фонд часова из страног језика креће од 3 до 4)
- Природа и друштво од I до III разреда се изучавају интегрално, у оквиру јединственог предмета, са фондом од 3 до 4 часа недељно, (код нас са 2 часа недељно),

- Постоји дилема, да ли (од IV до VI-ог разреда) друштвене науке треба изучавати интегрално, или по предметима; постоје јаки разлози за комплексно изучавање ове области - недељни фонд часова креће се од 3 до 4 часа,
- Такође је дилема, да ли (од IV до VI-ог разреда) природне науке треба изучавати интегрално, или по предметима. Психолошко-педагошки захтеви, али и структура и садржаји природних наука, као и могући ниво њиховог изучавања на овом нивоу образовања сугеришу интегрално изучавање ове области - фонд часова се креће између 4 - 5 часова недељно,
- Уметнички предмети у основној школи изучавају се континуално и то интегрално са фондом од 2 до 4 часа недељно, (код нас 2 - 4 часа недељно),
- Физичко образовање је заступљено у свим разредима са фондом од 2 до 3 часа недељно, (код нас 2-3 часа недељно),
- Радно, политехничко, односно технолошко образовање, по правилу је заступљено у свим разредима основне школе, и то са фондом од 2 часа недељно, (код нас 2 часа недељно - у старијим разредима),
- Неки планови у старијим разредима садрже бар два до три изборна предмета (обавезних, или факултативних) из разних области, са фондом од 4 до 6 часова недељно.

Поруке су јасне: пре свега посебна пажња се поклања изучавању матерњег језика, математици и страном језику. Природне и друштвене науке се изучавају интегрално. Радно, политехничко, односно технолошко образовање је неминовна димензија савремене школе. Уметничко васпитање се такође реализује интегрално. Физичкој култури се посвећује дужна пажња. Изборни и факултативни предмети су све присутнији у савременој основној школи.

Школа будућности треба да постане институција која у правом смислу предводи, како у технолошким тако и у друштвеним променама.

Информатизација друштва и велике интеграције имплицирају нову филозофију производње, образовања и друге области живота и рада.

Садашња школа која се заснива на парадигми Коменског није у могућности да реши кључна питања ефикасног управљања наставом, индивидуализацију и диференцијацију наставе, односно оптимизацију наставног процеса. Дакле, неопходне су како системске и програмске, тако и промене у унутрашњој педагошкој организацији рада основне школе. Наставници у основној школи требало би више да се баве дететом, а мање предметом. То подразумева учење кроз игру и комплексан приступ образовању и васпитању у првим разредима основног образовања, односно интегрална обрада појединих области (природна,

друштвена, уметничка и сл.) у наредним разредима основне школе. Да би се остварила одговарајућа персонална концентрација и у вишим разредима основне школе, треба образовати методички оријентисаног наставника основне школе и то најчешће за групу предмета.

Систем образовања кадрова за просвету код нас не пружа жељене излазне карактеристике. Стање кадрова у општем образовању је крајње неповољно. Будући учитељи ће имати факултетско образовање - учитељски факултети интензивно раде и на образовању и “дошколавању” кадрова. Предметни наставници у основним школама су, углавном, са вишом спремом - образовање просветних радника на вишем степену је код нас већ одавно укинута, а факултетско образовање наставника у неким областим (математика, физика итд.) је недовољно ефикасно и због тога се јавља дефицитарност кадрова у тим областима. На прелазу разредне и предметне наставе јављају се све већи проблеми, које ни превазиђени (предметни наставници), а ни актуелни (предметни професори) кадрови у вишим разредима основних школа, који објективно не располажу учитељском педагошком културом, не могу на задовољавајући начин разрешити.

НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ У ПРВА ЧЕТИРИ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ

Програми почетне наставе математике код нас су класични, наиме након неуспелог покушаја за њихово осавремењавање одустало се од савременијих садржаја и наставу математике смо свели само на класичне садржаје.

Савремени програми почетне наставе математике у свету, поред класичне аритметике, елементарне геометрије и мерења садрже и теме као што су:

- Скупови,
- Логика,
- Релације,
- Функције,
- Низови,
- Топологија,
- Комбинаторика,
- Вероватноћа,
- Статистика.

Успешна реализација ових, као и других садржаја у разредној настави могућа је само на основу одговарајуће дидактичко-методичке трансформације. Лутања у осавремењавању наставних програма математике, пре свега у основном образовању се јављају као последице невештог методичког приступа тим садржајима, без довољне интуитивне основе, разрађене методологије и операцио-нализације захтева те наставе.

Наставни кадар, без адекватне стручне спреме и перманентног стручног усавршавања ни у ком случају није могао надокнадити недостатак одговарајућих уџбеника, збирки задатака, па и конкретних методичких упутстава за реализацију наставних садржаја. Учитељи, наставници разредне наставе су на ниском степену математичког и методичког образовања (педагошке академије), наставници математике у већини су такође са недовољним стручно-методичким образовањем (више педагошке школе). А професори математике нису адекватно припремљени за рад у основним школама, пре свега не у почетним разредима предметне наставе. Што се одговарајућег стручног усавршавања наставника тиче, њега код нас, већ одавно нема. Познати су нам разни модели успешних система перманентног стручно-методичког усавршавања наставника у окружењу, али за сада ми нисмо учинили скоро ништа на овом плану.

Дакле, нама су потребне суштинске реформе у образовању, па и у основном, и то у следећим областима:

- Система основног образовања,
- Педагошке реформе школе,
- Наставних планова и програма,
- Концепција уџбеника и приручника,
- Образовања наставника и
- Усавршавања наставника.

Свако парцијално решавање проблема у области образовања ће умањити резултате реформе у тој области, па и у друштву у целини. Унутар тих промена посебно место треба да заузима реформа почетне наставе математике у виду:

- Осавремењавања наставних програма математике,
- Унапређења дидактичко-методичке трансформације градива,
- Припремања савремених уџбеника и приручника,
- Осавремењавања образовне технологије,
- Унапређивања образовања наставника,
- Усавршавања наставника.

УПОРЕДНА АНАЛИЗА ПРОГРАМА ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У СРБИЈИ И У НЕКИМ ЗЕМЉАМА У ТРАНЗИЦИЈИ

У многим земљама Европе, посебно онима у транзицији, наставни планови и програми за опште образовање и васпитање су веома динамични (Русија, Мађарска, Словенија). За компарацију неких аспеката почетне наставе математике код нас и у неким земљама у транзицији, узећемо пример Мађарске, са веома развијеним математичким образовањем.

Циљ наставе математике у основној школи у Мађарској је дефинисан на сличан начин као у Србији.

Да ученици усвоје елементарна математичка знања која су потребна за схватање појава и зависности у животу и друштву; да оспособи ученике за примену усвојених математичких знања у решавању разноврсних задатака из животне праксе, за успешно настављање математичког образовања; као и да допринесе развијању менталних способности, формирању научног погледа на свет и свестраном развоју личности ученика.

У Мађарској, поред ових ставова, као циљ наставе математике јављају се и следећи:

- Васпитање ученика тако да би математику заволели, поштовали, разумели и примењивали,
- Да ученици схвате да су математику створиле друштвене потребе и да она даје значајан допринос духовном и материјалном развоју друштва,
- Пружање савремене математичке културе у духу актуалних тенденција у математици као науци.

Задаци почетне наставе математике у Србији се свODE на конкретизацију циља, нпр.:

- да ученици стичу знања неопходна за разумевање квантитативних и просторних односа и законитости у разним појавама у природи и друштву;
- да развија ученикову способност посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења;
- да ученици савладају основне операције с природним бројевима, као и основне законе тих операција; итд.

У Мађарској су задаци наставе математике дефинисани на други начин, наглашавајући развијање следећих способности ученика:

- Репродуковање: Развијање мануелних операција, коришћење математичке терминологије, симболике, уважавање договора и математичких правила, примена упознатих алгоритама, решавање познатих типова задатака.
- Разумевање: Препознавање зависности, разликовање облика, величина и њихових релација; схватање тврђења, праћење идеја, редефиниција итд.
- Конструисање: Формулисање идеја и проблема, проналажење модела и сачињавање тока решавања проблема, испуњавање датих услова, дефинисање, уопштавање, специјализација, примена аналогije.
- Доношење судова: Одбрана, или оспоравање тврђења, једнозначност тврђења, сувишни, односно недостајући подаци, противречни услови, сврсисходност ознака, начини закључивања, проверавање, оправдавање хипотезе, сагласност решења проблема са стварности.

- Мотивисање: Заинтересовати ученике на основу вредновања математике према унутрашњим вредностима (хармоничност, истинитост, лепота) и према спољашњим вредностима (корисност, применљивост).
- Развијање општих способности: Самосталност у раду, самоконтрола, креативност, тачност, љубав према раду, самопоуздање, воља, комуникативност, сарадња у групи итд.

Наставни програм (од 1. до 4. разреда) предвиђа следеће теме:

У Србији:

- Предмети у простору и односи међу њима
- Геометријске фигуре/Просторне и равне/
- Скупови
- Природни бројеви / Сабирање и одузимање, множење и делење, једначине, неједначине, проблеми,
- Разломци
- Мерење и мере

У Мађарској:

- Скупови
- Логика
- Природни бројеви / Сабирање и одузимање, множење и делење, једначине, неједначине, проблеми
- Разломци
- Цели бројеви
- Релације
- Низови и функције
- Тела и равни ликови. Трансформације
- Оријентација у простору и у равни
- Мерење величина
- Комбинаторика
- Вероватноћа
- Статистика

Поставља се питање: како је могуће реализовати, на први поглед, веома амбициозан програм почетне наставе математике у Мађарској?

Основне карактеристике почетне наставе математике у Мађарској су:

- Учење кроз игру и манипулацију стварима,
- Богатство дидактичког материјала,
- Креативан приступ настави,
- Формирање појмова спирално, у фазама,

- Диференцијација и индивидуализација.

“Необични” садржаји, као што су: комбинаторика, вероватноћа, статистика и трансформације (геометријске) реализују се од првог разреда основне школе на следећи начин:

Комбинајорика

Изучавају се распореди предмета, особа, или неког дидактичког материјала, дакле врше се *пермутације* конкретних елемената. Затим од три четири или више елемената формирају се подскупови од мањег броја елемената, стварају се *комбинације*, касније и уређени подскупови (варијације), као и уређени парови из елемената два скупа (лутке и хаљине, девојчице и дечаки и сл.) Врши се и њихов табеларни приказ, у једноставнијим случајевима одређује се и број свих могућности - пребројавањем.

Стечена искуства се примењују и при писању разних бројева помоћу датих цифара, на одређивање броја правих и равни које су одређене датим бројем тачака и сл.

Вероватноћа

Деца, кроз игру, експеримент, уочавају сигурне, немогуће и могуће, али неизвесне, дакле случајне догађаје. Затим се врши процењивање и градација случајних догађаја. Систематски се бележе резултати експеримената, приказују их табеларно и дијаграмом.

Коначно, упоређујући учесталост појављивања догађаја најпре код једнаког, затим и код различитог броја елемената посматраног скупа догађаја, утврђује се вероватноћа догађаја.

Статистика

Скупљање и бележење резултата експеримената, касније и мерења представљају основу за “зидане” графикона, читање графикона, таблице. Израчунава се аритметичка средина два броја, затим и више бројева. Одређује се највећа и најмања вредност, средишња вредност скупа података.

Геометријске трансформације

Манипулације са равним огледалом. Формирање симетричних слика у односу на огледало. Игре симетричним фигурама у односу на праву. Симетричне фигуре произведене сечењем, савијањем (квадрат, правоугаоник). Опажање осе симетрије.

Уочавања кретања предмета и геометријских фигура /транслација ротација. Увећање и смањење слика. Уочавање сталности-кретање подударних фигура; односно промене облика приликом трансформација-уочавање сличности.

Програм почетне наставе математике у Мађарској у односу на програм у Србији има следеће одлике:

1. Делује много *савременије, амбициозније и разноврсније* од одговарајућег програма у Србији.
2. Настава математике је прожимана битним васпитним димензијама, као и вођењем математичке културе ученика. Ове димензије се јављају као последице прокламованих задатака почетне наставе математике.
3. Настава математике се заснива на богатству коришћења наставних и дидактичких средстава.
4. Примена игре у почетној настави математике је далеко више присутна, него код нас. То стимулативно делују на ученике и методички се прилагођава њима, али одиграва и одговарајућу везу са стварношћу.
5. Доследно је испоштована поступност у увођењу спирално распоређених садржина и математичко-логичког језика.
6. У настави доминира креативни приступ, али ни алгоритми одговарајућих техника нису занемарени.
7. Функционалност, практичност и применљивост математике заузима значајно место у наставном процесу.
8. Постоји солидна равнотежа између математизације стварности и технике рачунања.
9. Диференцијацијом и индивидуализацијом у настави, овај програм може заинтересовати и задовољити скоро све ученике.
10. У многим суптилним математичким областима (комбинаторика, вероватноћа, геометријске трансформације) деца неће остати без “*свој математичкој дејиньствија*”, као што је случај код класичних програма почетне наставе математике.

САВРЕМЕНЕ СТРАТЕГИЈЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Најсавременије стратегије почетне наставе математике у свету заснивају се на концепту:

- реалистичке наставе,
- пројектно оријентисане наставе,
- научно оријентисане наставе,
- емпиријске наставе,
- механичке наставе,

- кибернетичко оријентисане наставе и
- креативне наставе.

Реалистичка настава математике

Овај правац у почетној настави математике настао је у Холандији под руководством Фројдентала (Фреудентхал -1905). Данас се интензивно ради на његовом увођењу у САД Аустралији, Аргентини итд.

Основна идеја овог приступа настави математике је да математика, као изолована наука, која нема директне везе са стварношћу, није занимљива већини ученика. Због тога настава математике треба да наглашава друштвени и практични значај математичких метода и модела. Основне концепције, на којима се она заснива:

- наглашавање математизације стварности, уместо изолованог учења математичких чињеница,
- истицање принципа у решавању проблема, уместо перфектуирања технике рачунања,
- решавање проблема на разне начине, уместо изналажења области за евентуалну примену изучаваних модела, дакле проблемско-центричност.

Водиља Фројденталове идеје је да ученике треба ставити у такве ситуације да буду суочени са реалним проблемима чије решење се може добити применом разних математичких модела, затим добијене математичке чињенице треба уградити у већ постојећи систем математичких знања ученика.

Пројектно оријентисана настава математике

Ова концепција наставе математике се појавила 1930. године у Немачкој и у СССР-у, а данас се поново јавља у САД, у Немачкој, Аустралији итд.

Према Килпатрику (Килпатрицк, 1871) основне концепције пројектне методе су:

- учење је активан процес,
- ученик треба да буде стваралац у наставном процесу,
- активности ученика треба да подстиче неки јасно дефинисан циљ,
- активности ученика се одвијају у одређеној социјалној средини.

У пројектно оријентисаној настави пажња је усмерена на проблеме из окружења ученика. Приликом решавања проблема у центру пажње су интересовања ученика, они бирају тему пројектног задатка и методе његовог решавања. Улога наставника се своди на усмеравање интересовања ученика, на изналажење одговарајућих модела решавања проблема, на процењивање ефикасности појединих метода решавања и сл. Посебна пажња се посвећује предметној

интеграцији и концентрацији, као и критичкој анализи решавања проблема у одељењу.

Овај приступ настави математике максимално мотивише и активира ученике, али занемарује предности специфичне хијерархијске структуре математике, као и могућности деце приликом избора одговарајућих проблема.

Научно оријентисана настава математике

У другој половини двадесетог века, на основу теорије Бурбакиста (Bourbaki) раширило се схватање да у центру наставе математике и у општеобразовним школама треба да буду готова математичка знања, која адекватно рефлектују одговарајући савремени приступ у математици као науци.

Према неким научницима (Pari - Papi, 1960) водећи универзални принципи у настави математике су:

- математичке структуре,
- логика и математички језик,
- скупови.

Према другима (Шрајбер - Schreiber, 1979) основне стратегије у настави математике заснивају се на идејама које су имплициране у појмовима:

- алгоритма,
- апроксимације,
- функције,
- оптимализације,
- дефиниције и
- класификације.

Овај структурално-формални правац у основној настави математике претерује у сфери операција апстракцијама, у дистанцирању од стварности, и не уважава могућности ученика. “Модерна математика” изазвала је многе проблеме и расправе широм Европе и углавном је претрпила значајне измене.

Емпиријска настава математике

Емпиријска настава математике је посебно раширени приступ у почетној настави математике у Енглеској. Нагласак се ставља на решавање задатака, али скоро искључиво унутар саме математике. У нижим разредима сновне школе настава избегава сваку формализацију, али формални аспект математике ни касније неће постати доминантни.

Механисџичка настава

Према Скинеровој (Skinner, 1904) бихејвиористичкој теорији учења, математичке садржине треба раставити на елементарне аритметичке, алгебарске, односно геометријске кораке, који се савлађују одговарајућим вежбањем. Дакле, ово “подучавање” се заснива на програмираној настави и учењу репродуктивног типа.

Кибернетичко оријентисана настава математике

Средином осамдесетих година прошлог века, као реакција на “модерну математику”, јавља се код нас једна кибернетички оријентисана концепција у почетној настави математике (Пинтер, 1942). Ова настава се заснива на моделовању свесно одабраних оригинала, да би се мисаоним операцијама дошло до жељених математичких модела. На основу релевантних информација о оригиналу, до којих се долази одговарајућим мисаоним операцијама, врши се избор, односно дефинисање модела (појма, формуле, релације). У следећој фази се приступа решавању модела, односно испитивању оригинала преко модела: експлицитно, или “експериментисањем” на моделу. Резултати моделовања у завршној фази решавања проблема даје се одговарајућа интерпретација и неопходно проверавање резултата на оригиналу.

У кибернетичкој настави математике полази се од живог опажања стварности и преко математизације долази се до жељених математичких модела, који затим постају средство, односно предмет изучавања. Дакле, овај приступ настави се заснива на математизацији (у почетку на апстракцијама нижег степена, до којих ученици долазе непосредним односом према стварности), на решавању одређених математичких модела (у почетку усмено, затим писано, па и формално) и на широкој примени изучаваних математичких модела (у почетку на “сурисане” проблеме, а касније на сличне стварне проблеме).

Стратегија креативне наставе математике

Развијање креативности и стваралаштва ученика су највиши домети савремене наставе математике. Док се рационалност у решавању проблема рефлектује у способностима извршавања логичких операција, у специјалним математичким способностима и у конвергентном начину мишљења, усмеравајући све интелектуалне снаге на најрационалније решење, креативно и стваралачко мишљење се заснива на оригиналности (оригинално решавање проблема, богатство, необичност и духовитост идеја, комбиновање датих података на оригиналан начин и проналажење нових својстава и релација), на флуентности идеја (што већи број идеја у одређеним условима), на флексибилности мишљења (различит приступ решавању проблема и решавање проблема на различите начине), на осетљивости

за проблем (способност откривања и препознавања сличних проблема у новим ситуацијама). Дакле, креативност у решавању проблема се реализује дивергентним мишљењем, што већег броја различитих решења.

Свеукупан рад на математичком образовању ученика требало би да буде у виду самосталног улажења у математику, самосталног формирања потребних математичких појмова, самосталног и оригиналног решавања проблема, самосталног откривања, проналажења правила, чињеница, закона, у знаку перманентног креативног мишљења.

Литература:

1. Ambrus, A. (1995): *Bevezetes a matematikadidaktikaba*, Budapest: ELTE Eotvos Kiado.
2. Führ, C. (1988): *Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.
3. Ishizaka K. (1990): *Schol Education in Japan*, Tokio: International Society for Education, Science an Culture.
4. Министарство просвете Републике Србије (1995): *Основно и обавезно образовање у свећу*, Београд.
5. Минц, А. (1989): *Велика илузија*, Београд: Радионица СИЦ.
6. Пинтер, Ј. (1997): *Математичко моделовање у почетној настави математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
7. Петровић, Н. Пинтер, Ј. (2002): *Општа методика настава математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
8. Szövényi, Zs. (1996): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés*, Baja: Tantárgypedagógiai kutatások, Baja.
9. Values Education in Europe (1994): *A Comparative Overview of Survey of 26 Conties in 1993*, IDREE, NFER, Dundee.
10. Вилотијевић, М. (1996): *Школа данас и мојући њравци њромена*, Крагујевац.

Summary: The crisis of education has been more and more openly discussed. School systems are remote, educational technology exceeded, education being too expensive and inefficient. The European Community has defined in Maastricht (1993) economy policy principles, as well as general principles regarding education policy of its members. Education systems of European Community countries differ. Primary education shares some common issues, while secondary vocational education varies from country to country. Education system in our country does not follow the European trends. The differences are evident both on primary and secondary level of education. This paper deals with comparative analysis of the curricula and instruction strategies of mathematics in our country and some developed countries, paying special attention to countries in transition. Recognizing various aspects of primary education in the world could indicate possible alternations regarding our education.

Key Words: primary education, instruction of mathematics, instructional plans and concepts.

Резюме: Сегодня более откровенно говорится о кризисе образования. Школьные системы устаревшие, оборудование превзойдено, образование дорогое и неэффективное. В 1993 году в Мaaстрихте Евросоюз определил основы экономики, но и общие принципы осуществления образовательной политики его членов. Образовательные системы стран Евросоюза все-таки отличаются друг от друга. Сходства обнаруживаются в начальном образовании, а различия более выражены в среднем образовании с уклоном. Образовательная система у нас достаточно отстает от европейских направлений. Различия имеются и на уровне начального и на уровне среднего образования. В этой работе сделан сравнительный анализ учебных планов и подходов обучению математике в некоторых развитых странах и в нашей стране, особенно рассматривая страны в переходном периоде. Учитывая разные взгляды на начальное образование в мире, можно указать на возможные направления изменений в образовании в нашей стране.

Стержневые слова: начальное образование, обучение математике, планы и концепции обучения математике.

ДР БРАНИСЛАВ ГРДИНИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 581.9 (497.113)

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.67-77

Примљено: 20. 05. 2002.

ПРВИ ПУТ ЗАБЕЛЕЖЕНЕ БИЉКЕ У ФЛОРИ ЗАПАДНЕ БАЧКЕ

Резиме: Последње деценије 20. века урађено је целовито и комплетно истраживање флоре Западне Бачке (Грдинић, 1995.). На основу тих вишегодишњих теренских истраживања и података из домаће и стране литературе на територији Западне Бачке забележено је 1032 таксона. Од тог укупног броја таксона 107 је први пут забележено, хербаризовано и научно флористички и фитогеографски детерминисано.

У овом раду дат је приказ 40 врста први пут регистрованих на поменутој територији.

Кључне речи: Западна Бачка, флора, флорни елемент, врста (таксон), ретка, угрожена, под контролом коришћења и промета.

Увод

Флористичка истраживања су рађена на подручју Западне Бачке. То је углавном данашња нешто шира територија Западно–бачког округа површине од око 3000 км² која обухвата четири општине: Сомбор, Кулу, Апатин и Оцаке.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДИКА РАДА

Природни биљни материјал прикупљан је на терену истраживаног подручја у току два вегетациона периода. Пресован је и хербаризован према научним и дидактичко–методичким захтевима. За сваку забележену биљку дат је латински назив врсте, народно име врсте, латински назив фамилије, народно име фамилије, станиште, локалитет, датум прикупљања, легатор и детерминатор.

Биљке су детерминисане помоћу класичних дихоталних кључева, који се заснивају на диференцијалним морфолошким карактеристикама (Јосифовић, 1970 – 1980. (ед)); Тутин (1972); Хеги (Hegi, 1927); Јаворка и Чаподи (1991).

За сваку врсту дати су подаци да ли је: ендемична, реликтна, ретка, угрожена, заштићена, предложена за заштиту, лековита, отровна, медоносна, коровска, под контролом коришћења и припадност флорном елементу.

Флорни елементи дати су према Шоу (Soo 1964 – 1973), научна имена биљака према флори Србије (Јосифовић (ед) 1970 – 1980), а народна имена узета су из Ботаничког речника (Симоновић, 1959).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Први пут забележене биљке у флори Западне Бачке су:

1) *ACHILLEA CRITHMIFOLIA* W. et. K.

– балканско –панонски столисник

Фам.: ASTERACEAE

– главочика –

- Апатин – Курјачица; Обзир ливада; Сивац, поред канала (Грдинић, 1995.)
- Балканско–панонска врста
- **Лековита, ретка**

2) *ACHILLEA PANONICA* SCHEELE

– панонска хајдучка трава –

Фам.: ASTERACEAE

– главочика –

- Сомбор, поред пруге; Свилојево, ливада (Грдинић, 1995.)
- Источно–средњеевропска врста

3) *AGROSTEMMA GITHAGO* L.

– њивски кукољ –

Фам.: CARYOPHYLLACEAE

– каранфила –

- Бачки Моноштор; Бездан, поред канала (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска врста, медитеранског порекла, постала је космополита
- Лековита, отровна, коровска

4) *ALLIUM ANGULOSUM* L.

– лук –

Фам.: ALLIACEAE

– лукова –

- На поплавним ливадама поред Дунава (Бг., 1995.)
- Евроазијска врста, континенталног значаја (Грдинић, 1995.)
- **Лековита, отровна, угрожена**

5) *ALLIUM ROTUNDUM* L. *subsp. WALDSTEINII* (DON.) SOO.

– дивљи лук –

Фам.: ALLIACEAE

– лукова –

- Дорослово, поред пута; Сомбор, поред пруге (Грдинић, 1995.)
- Понтско–панонска подврста
- **Угрожена**

6) *AMARANTHUS LIVIDUS* L. *subsp. ASCENDENS* (LOIS) SOO

– модри штир –

Фам.: AMARANTHACEAE

– штирева –

- Црвенка, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Медитеранског порекла, данас потпуно космополита

7) *ANTHRISCUS SCANDIX* (SCOP.) BECK

– красуљица –

Фам.: APIACEAE

– штитара, штитоноша –

- Сомбор; Каравуково, поред пута; Лалић, Растина, ливада; Сонта, шума; Чонопља, поред пруге (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска (–медитеранска) врста, понтско–медитеранског значаја

8) *ANTHRISCUS SYLVESTRIS* (L.) HOFFM.

– велика красуљица –

Фам.: APIACEAE

– штитара, штитоноша –

- Сомбор, поред пруге (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска (– медитеранска) врста

9) *APIUM GRAVEOLENS* L.

– мирођија –

Фам.: АРАСЕАЕ

– штитара, штитаноша –

- Сомбор; Сивац, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Атлантско–медитеранског порекла, данас скоро космополита, га-ји се, понекад подивља, ефемерофита
- Лековита

10) *ARABIDOPSIS THALIANA* (L.) HEYNH.

– урочњак обични –

Фам.: BRASSICACEAE

– купуса –

- Богојево; Оџаци; Сонта, ливада (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска (–медитеранска) врста

11) *ARCTIUM LAPPA* L.

– чичак обичан –

Фам.: ASTERACEAE

– главочика –

- Сомбор; Српски Милетић; Сивац, поред пута; Руски Крстур; Бачки Моноштор, ливада; Острво – Ланц сигет. (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска (–медитеранска) врста
- Лековита

12) *ASTER SALIGNUS* WILLD.

–

Фам.: ASTERACEAE

– главочика –

- Бездан; Апатин; Купусина; Богојево, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Северноамеричка врста, адвентивна, поред Дунава се одомаћује

13) *BIFORA RADIANS* M. B.

– обична смрдуша –

Фам.: АРАСЕАЕ

– штитара, штитаноша –

- Лалић, ливада (Грдинић, 1995.)
- Источноевропско–предњоазијско–кавказка врста
- Коровска

14) *BRASSICA NAPUS* L.

– обична репица –

Фам.: BRASSICACEAE

– купуса –

- Сомбор, поред пруге, поред пута; Руски Крстур, ливада (Грдинић, 1995.)
- Европска врста, адвентивна
- Лековита, отровна

15) *BROUSSONETIA PAPYRIFERA L. HERIT. EX VENT.*

– дуновац –

Фам.: MORACEAE

– дудова –

- Козара – Сомбор (Грдинић, 1995.)
- Источно–азијског порекла, понекад подивља

16) *BUPLEURUM AFFINE (SODLER) RCHB.*

– јужна прорашљика –

Фам.: APIACEAE

– штитара, штитоноша –

- Бачки Грачац, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Понтско–панонско–балканска врста

17) *CARDUUS HAMULOSUS EHRH.*

– стричак, чкаљ –

Фам.: ASTERACEAE

– главочика –

- Станишић, поред пруге (Грдинић, 1995.)
- Понтско–панонска врста
- **Угрожена**

18) *CALTHA PALUSTRIS L.*

– мочварна каљужница –

Фам.: RANUNCULACEAE

– љутића –

- Сонта – Велика Бара (Грдинић, 1995.)
- Циркумполарна врста
- **Лековита, отровна, угрожена**

19) *SAMPANULA CERVICARIA L.*

– гроњасти звончић, вратник –

Фам.: CAMPANULACEAE

– звончића –

- Бачки Грачац, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска (–медитеранска) врста, континенталног значаја
- Медоносна

20) *CARDAMINE IMPATIENS L.*

– режуха длакава –

Фам.: BRASSICACEAE

– купуса –

- Острво Ланц сигет (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска врста
- **Лековита, веома ретка**

21) *CAREX GRACILIS CURT.*

– шиљаста оштрица –

Фам.: CYPERACEAE

– кисела трава –

- Руски Крстур; Оцаци, ливада; Чонопља, циглана (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска, односно евросибирска врста
- Коровска

22) *CAREX HOSTIANA DC.*

– ивичаста оштрица –

Фам.: CYPERACEAE

– киселих трава –

- Руски Крстур, ливада (Грдинић, 1995.)
- Европска (средњеевропска) врста

23) *CAREX HUMILIS LEYSS.*

–

Фам.: CYPERACEAE

– киселих трава –

- Бездан; Бачки Моноштор, поред Дунава (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска, више европска врста

24) *CELTIS OCCIDENTALIS L.*

– бођош, копривић –

Фам.: ULMACEAE

– брестова –

- Свилојево; Сомбор; Црвенка, поред пута; Сомбор – Козара; Сомбор – парк (Грдинић, 1995.)
- Пореклом из Северне Америке

25) *CERASTIUM GLOMERATUM THUILL.*

– руњави тичанац –

Фам.: CARYOPHYLLACEAE

– каранфила –

- Апатин, ливада; Сивац, поред канала (Грдинић, 1995.)
- Космополита
- Коровска

26) *CERCIS SILIQUSTRUM*

– јудино дрво –

Фам.: FABACEAE

– лептирњача –

- Сомбор, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Медитеранска врста, подивљала
- Медоносна

27) *CHAEROPHYLLUM BULBOSUM L.*

– велика третика –

Фам.: FABACEAE

– штитара, штитоноша –

- Апатин – Бања Јунаковић (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска врста, континенталног значаја

28) *CHENOPODIUM VULVARIA L.*

– смрдљива пепељуга –

Фам.: SHENOPODIACEAE

– пепељуга –

- Станишић, ливада (Грдинић, 1995.)
- Јужноевроазијска врста
- Коровска

29) *CORYLUS COLURNA L.*

– мечја леска –

Фам.: CORYLACEAE

– лески –

- Сомбор, поред пута (Грдинић, 1995.)

- Балканско–кавказска врста

30) *CROCUS VARIEGATUS HOPPE et. HORNS.*

– шафран –

Фам.: IRIDACEAE

– перуника –

- Чонопља,, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Понтско–медитеранска врста
- **Лековита, релативно ретка, непосредно и посредно угрожена, предложена за стављање под заштиту**

31) *DIGITARIA FILOFORMIS KOEL.*

– глатка сврачица –

Фам.: ROACEAE

– трава –

- Лалић, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Циркумполарна врста

32) *EPILOBIUM HIRSUTUM L.*

– руњави ноћурак –

Фам.: ONEOTHERACEAE

– ноћурака –

- Бачки Грачац, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Евроазијска (–медитеранска) врста

33) *ERAGROSTIS MEGASTACHYA (KOEL.) LINK.*

– обична косматка –

Фам.: POACEAE

– трава –

- Лалић, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Космополита, односно јужноевроазијска врста

34) *ERYSIMUM SHEIRATHOIDES L.*

– тржаљ –

Фам.: BRASSICACEAE

– купуса –

- Острво – Ланц сигет (Грдинић, 1995.)
- Циркумполарна (–медитеранска) врста
- Отровна

35) *ERYSIMUM ERYSIMOIDES L.*

– тржаљ –

Фам.: BRASSICACEAE

– купуса –

- Апатин – Курјачица (Грдинић, 1995.)
- Средње–југоисточно–европска врста

36) *ERYNGIUM CAMPESTRE L.*

– котрљан –

Фам.: APIACEAE

– штитара, штитоноша –

- Сомбор, поред пруге; Бачки Моноштор; Српски Милетић, ливада; Оџаци, поред пруге; Сонта – Велике बारे (Грдинић, 1995.)
- Континентална врста, понтско–медитеранског значаја
- Медоносна

37) *EUPATORIUM CANNABINUM L.*

– конопљуша обична –

Фам.: ASTERACEAE

– главочика –

- Руски Крстур, ливада; Кула, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Средњеевроазијска (–медитеранска) врста
- Лековита, отровна, медоносна

38) *EUPHORBIA LUCIDA L.*

– висока млечика –

Фам.: EUPHORBIACEAE

– млечика –

- Дорослово; Каравуково; Лалић, поред пута; Руски Крстур; Светозар Милетић, ливада; Оџаци (Грдинић, 1995.)
- Европско–континентална врста
- Отровна

39) *EUPHORBIA NUTANS LAG.*

–

Фам.: EUPHORBIACEAE

– млечика –

- Лалић, поред пута (Грдинић, 1995.)
- Америчка врста, адвентивна
- Отровна

40) *EUPHORBIA SUPINA* RAF.

–

Фам.: EUPHORBIACEAE

– млечика –

- Богојево; Сонта; Свилојево, ливада (Грдинић, 1995.)
- Северноамеричка врста, адвентивна
- Отровна

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Међу наведеним новозабележеним биљкама унесене су и подврсте, гајене, подивљале и адвентивне врсте јер се оне налазе у Наставним плановима и програмима основних и средњих школа.

У раду посебно скрећемо пажњу на 8 таксона од којих су: 1. *Achillea crithmifolia* W. et K. балканско-панонски столисник (хајдучка трава) која је лековита и ретка. 2. *Cardamine impatiens* L. длакава режуха – веома ретка. 3. *Allium angulosum* L. лук – лековит, отрован и угрожен. 4. *Allium rotundum* L. subsp. *Waldsteinii* (Don.) Soo, валдштајнов дивљи лук веома угрожен. 5. *Cardus hamulosus* Ehrh. стричак, чкаљ – угрожен; 6. *Caltha palustris* L. мочварна каљужница, лековита, отровна и угрожена; 7. *Artemisia absinthium* L. обичан пелен, лековита, отровна и под контролом коришћења и промета и 8. *Stocus variegatus* Hope et Horns. шафран лековита, ретка, предложена за заштиту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанацковић, И. (1958): *Прилој флори Бачке*, Нови Сад: Зборник Матице српске бр. 14; 143–150.
2. Божа, П. (1978): *Прилој флори Србије II*, Биоматематика, vol. 5. No 2, Београд.
3. Божа, П., Обрадовић, И. (1980): *Нови подаци за флору Србије*, Зборник радова ПМФ, бр. 10, Нови Сад.
4. Божа, П. et al. (1985): *Дојуна флоре Војводине*, Зборник радова ПМФ, бр. 15, Нови Сад.
5. Грдинић, Б. (1996): *Значај флористичких истраживања у функцији унапређења наставе биологије*, докторска дисертација, одбрањена на ПМФ–у, Нови Сад
6. Грдинић, Б., Божа, П., Кривокућин, И. (1998): *Хербаријум флоре Зајадне Бачке*, Норма бр. 2–3, Сомбор: Учитељски факултет.
7. Грдинић, Б. et al. (2001): *Преглед флоре Зајадне Бачке*, Норма, Сомбор: Учитељски факултет.

8. Игић, Р. (1995): *Новозабележени таксони у флори бачке лесне заравни*, Зборник радова ПМФ, бр. 24, Нови Сад.
 9. Игић, Р. (1991): *Флористичке одлике бачке лесне заравни*, докторска дисертација одбрањена на ПМФ–у у Новом Саду.
 10. Јаворка, С. Чаподи, В. (1991): *Iconographia flore partis–austro–orientalis Europae centralis*, Budapest: Akademia Kiado.
 11. Профан, Ђ. (1916): *Vacs–Bodrog Varmegye Flor*, Budapest.
-

Summary: In the last decade of the XX century a complete thorough research of Western Backa flora was carried out (Grdinic 1995.) On the ground of these several years lasting field researches and all gathered data from home and foreign references, on Western Backa territory we have recorded a total of 1032 species of which 107 have been recorded for the first time. They have been stored in herbariums, and scientifically determined in regard to flora and plant geography.

This work is a survey of 40 species which have been registered for the first time on this territory.

Key Words: Western Backa, flora, floristic element, species, rare, imperiled, usage and turnover control.

Резюме: В последнее десятилетие 20-ого века сделано полное исследование флоры западной Бачки (Грдинић, 1995 г.). На основании предыдущих исследований на местности, и сведений из отечественной и зарубежной литературы, на территории Западной Бачки записано 1032 таксона. Из этого числа впервые записано, в гербарий положено и научно флористически и фитогеографически определено 107 таксонов.

В этой работе показано, впервые зарегистрированных на этой территории, 40 видов растений.

Стержневые слова: Западная Бачка, флора, флористический элемент, вид растений (таксон), редкий, охраняемый, использование и торговля под наблюдением.

ДР НЕДЕЉКО РОДИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.879.6:37.014.3

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.79-88

Примљено: 15. 08. 2002.

ДОСАДАШЊЕ РЕФОРМЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ¹

Резиме: Физичко васпитање, бар у својим основама, постоји од када постоји људско друштво јер су човекова физичка припремљеност и умење одлучивали о његовом битисању. Док је деветнаести век означио проблем увођења и организације основне наставе Физичког васпитања са војничком усмереношћу у оквиру образовног система и почивао на различитим гимнастичким системима, дотле је двадесети век означио проблем квалитетне реализације Физичког васпитања у школском систему тежећи већој хуманизацији физичке културе у целини. Промене наставних планова и програма после Другог светског рата у Србији представљале су педагошки, образовно- васпитни промашај јер се школа врти у зачараном кругу просветитељске педагогије која верује да гомилањем знања извршава свој друштвени задатак. Она Физичко васпитање своди на стицање моторичких стереотипа, на стицање вештина које ученик у животу не може или не уме да користи. Стварне реформе није било, већ само иновација наставе Физичког васпитања које су се заустављале на покушајима редефинисања овог образовно-васпитног подручја, али не и на његовом реструктурирању, рационализацији и реevaluацији.

Кључне речи: физичко васпитање, реформа, иновација, настава, основна школа.

1. Увод

Човекова физичка припремљеност и умење коришћења оруђа и оружја вековима је одлучивало, у борби са животињама, о његовом битисању. Физичко

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

васпитање, бар у својим основама, постоји од када постоји људско друштво и, према томе, у целини је историјска категорија. У најстарије доба, у развоју физичког васпитања, присутна су два квалитативна преображаја: први, када је лов на крупне животиње изазвао издвајање система кретања човека из процеса рада и његово касније усавршавање и преношење на друге области живота, а други, појавом институционалних норми обучавања и селекције, у току периода распадања првобитне заједнице (у старо доба), које постају средство друштвеног потчињавања једне групе људи другој. Раслојавањем друштва физичко васпитање добија класни карактер, јер су циљеви одређивани према потребама богатијих чланова племенског врха, тзв. владајуће класе. Људи престају да се баве тежим облицима рада и лова и ради заштите личне својине и привилегија обраћају пажњу припреми јаког и издржљивог војника, што бољем војничком оспособљавању. Тиме физичко васпитање добија и војничку усмереност, која је била још израженија у старом веку. Касније се у средњем веку физичком васпитању поклањало мање пажње и оно је добило, сем класног, и сталешки карактер, како је то одговарало његовом положају у друштву. У новом веку сталешке разлике су биле укинуте, али се све више повећавају економске разлике. Капиталистима су били потребни снажни, спретни, здрави и дисциплиновани радници и војници. Пошто су стајаће војске тражиле спремне борце, и значај физичког васпитања је наглашен.

Физичко васпитање се постепено уводи у школску наставу већ у првим годинама деветнаестог века, прво у школе које су у почетку биле у приватним рукама и приступачне углавном привилегованој класи у Енглеској као настава спорта, а затим у виду гимнастике и на континенту у васпитне заводе. Гимнастика је у земљама средње Европе, почивајући на различитим гимнастичким системима, имала задатак да, уз остале предмете, послужи циљевима старе буржоаске школе и посебно стварању круте дисциплине, милитантизма. Као главна средства гимнастичке обуке служиле су стројеве вежбе, просте вежбе и вежбање на конструисаним справама (коњу, разбоју, вратилу), у којима се у првом реду истицала маса облика и њихово извођење (формалистичко обележје), а мање деловање појединих покрета и кретања и њихова практична применљивост и утицај на организам.

Почетке физичког васпитања у школама Србије, са ознакама предвојничке обуке, налазимо већ на почетку деветнаестог века у Великој школи у Београду. У првој војној школи у Пожаревцу 1838. била је у програму наставе и гимнастика. У јавним школама Кнежевине Србије физичко вежбање се први пут уводи 1844. године школским законом “Установљенијем” под називом “телоупражњенија”. Тек Законом о уређењу основних школа из 1863. поклоњена је већа пажња овом предмету (обавезно се морала узети гимнастика или пливање). У Србији се гимнастика уводи као обавезан предмет у основним школама од 1871. године

(заснивала се на најраспрострањенијем немачком гимнастичком систему), а од 1882. године она се поново у гимназијама спаја са војним вежбама. Овај систем се, међу “пречанским” Србима, заснивао на мешавини соколског гимнастичког система са садржинама традиционалних форми народног телесног вежбања, словенског духа и традицијом, са знацима предвојничке обуке.

У Краљевини Југославији није се школском физичком васпитању посвећивала неопходна пажња у педагошкој теорији, а ни у школској пракси. Кризе и превирања политичког и друштвеног живота у овом периоду одражавали су се и на школство, па тако и на гимнастику. Гимнастика као школски предмет уврштена је у групу “вештина” и она је већим делом задржала обележја из времена старе буржоаске школе све до краја Другог светског рата. Настава се у Србији изводила по соколском гимнастичком систему са садржинама традиционалних облика народног телесног вежбања, са знацима предвојничке обуке.

2. РЕФОРМЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ У ДРУГОМ ПОЛОВИНИ XX ВЕКА

Физичко васпитање, после Другог светског рата, све више продира у школски и војнички живот, где су се савремена педагошка схватања, која су настала тражењем нових и слободнијих путева у васпитању, а посебно она из подручја дидактике, одразила и у настави гимнастике. У њој се круте, вештачке и стилизоване гимнастичке форме све више замењују слободнијим средствима – игром и спортовима, а настава се преноси из затворених простора и на отворена игралишта, повећава се број часова, а наставници се стручно школују као и за предмете осталих струка. Другим речима, тежи се већој хуманизацији физичке културе у целини у нашем друштву.

Док је деветнаести век означио проблем организације физичког васпитања у оквиру образовног система, докле је двадесети век означио проблем реализације физичког васпитања у школском систему. Развој физичког васпитања у оквиру образовног система није био равномеран у свим деловима управо због недостатка дугорочног глобалног концепта, па се у неким његовим елементима препознаје практицистички прилаз који је резултирао нерационалним решењима и осцилацијама у домену практичних промена. С друге стране, доношена су системска решења на микроплану без одговарајућег претходног истраживања, због чега нека од решења нису имала егзактну подлогу, па су морала имати привремено карактер, чиме се губио темпо у изградњи физичког васпитања према дугорочној концепцији изградње образовања у целини.

Овде се долази до критичне тачке расправе јер се често не схвата да постоје две концепције развоја образовања: реформа и иновација. Код нас се

реформа образовања најчешће одређује као посебан облик промена у оквиру целог образовног система који представља планирану стратегију, чији је циљ измена неких аспеката образовног система једне земље у складу с целином специфичних потреба, предвиђених резултата, одговарајућих средстава и метода деловања. За разлику од реформе, под иновацијом се подразумевају мање промене које имају за циљ да побољшају или, пак, измене неке аспекте образовног процеса. Иновације досадашњих планова и програма представљају истовремено: идеализоване неостварљиве жеље теоретичара, с поставкама из њихове младости, и инвентар свих теловежбених радњи, тачније, финалних достигнућа моторичких активности у спортовима и спортским дисциплинама које се налазе у програмским садржинама.

После Другог светског рата службено је усвојено осам планова и програма физичког васпитања за основне и средње школе и сви они представљају педагошки, образовно-васпитни промашај јер се школа врти у зачараном кругу просветитељске педагогије која верује да гомилањем знања извршава свој друштвени задатак. Она физичко образовање своди на стицање моторичких стереотипа, на стицање вештина, на стварање мртвог фонда спортско-техничких умења и вештина којима се ученик у животу не може или не уме користити. Оно је закинуто за један час недељно и нумеричку оцену јер је уведена словна оцена, чиме је овај предмет сврстан у ранг предмета другог реда.

Два су закључка карактеристична за досадашње стање: да су реформе образовања (али и физичког васпитања) заправо имплиците више ишле на поправљање затеченог система него на њихово темељито мишљење и да више нису довољне ситне квантитативне поправке наставних програма физичког васпитања, направљених према замишљеном просеку. Ако је питање реформи израз места и улоге које образовање и васпитање имају у опстанку једне заједнице и појединаца у савременом друштву, али и начин решавања три велика проблема образовања: његове структуре, квалитета и доступности, са сигурношћу се може закључити да, на претходно фундираним научним резултатима, није егзистирала стратегија реформи, односно да после Другог светског рата није било стварне реформе, већ само иновације основне наставе Физичког васпитања у Србији у другој половини XX века.

3. ПОКУШАЈ РЕФОРМЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ НА КРАЈУ XX ВЕКА

С обзиром на ове чињенице, учињен је на крају XX века још један покушај, у оквиру образовног система у целини, реформе основне наставе Физичког васпитања, која је полазила од основних циљева реформе образовног система у

целини, а која треба да обезбеди осавремењивање наставних програма (и/или образовних садржина), начина њихове реализације, њихово растеређивање и прилагођавање добу ученика; побољшавање материјалних и кадровских услова стручним усавршавањем наставника; модернизацију образовног процеса (технологије и метода образовно–васпитног рада) и подизање квалитета и успешности (евалуације) система образовања и васпитања.

При мењању наставног плана и програма основне наставе Физичког васпитања пошло се од валидности термина наставног предмета. Синтагма “физичко васпитање” састоји се од две речи које имају следеће значење: 1) придев “физички” (природни, основан у природи; чулни, телесни) указује на природну датост човека, али не човека као простог “људског тела”, већ човека као интегралног бића, па отуда не постоји дуализам (“учење о двојству: душа и тело”) између “физичког” и “психичког” у констелацији израза “физичко васпитање” јер се ни једна моторичка радња не може одвијати без процеса у централном нервном систему; и 2) термин “васпитање” указује на усмерени друштвено-педагошки процес развоја човекове индивидуалности, тј. процес преношења и усвајања знања, вештина и навика. Уопштено речено, матична област физичког васпитања је делатност васпитања програмима и укупним антрополошким контекстом физичких (моторичких) делатности. Другим речима, физичко васпитање је део општег васпитања где се са осталим образовно–васпитним подручјима систематским физичким деловањем утиче на интегрални развој личности.

Четворочасовни недељни фонд часова основне наставе Физичког васпитања произлази из потребе деце у детињству за свакодневном физичком активношћу, због њеног дефицита у том периоду, али и растеређења од преобимног школског програма, посебно и због тога што физичко васпитање има и своја обележја по којима се разликује од других видова васпитања и која управо и оправдавају његово релативно самостално постојање. Прво и битно обележје је у томе што је оно усмерено првенствено на јачање здравља, физички развитак и физичке способности, на формирање и усавршавање моторичких умења и навика и сл. Друго, такође битно, обележје физичког васпитања је у томе што се оно служи специфичним, само њему својственим средствима – физичким вежбама. То су, дакако, специфично обликоване моторичке делатности чије је суштинско обележје кретање, односно систем покрета и кретања повезаних у једну релативно заокружену целину.

У покушају одређивања циља основне наставе Физичког васпитања наишло се на низ термиолошких, али пре свега суштинских заблуда. Погрешно је, у досадашњем законодавству, говорити о циљу када је реч о “општем” смислу (сврси) физичког васпитања, који говоре ради чега нешто чинимо у педагошком раду и они нису синоними. Циљеви говоре шта и колико ученици треба нешто да достигну и савладају. Циљ је конкретна краткорочна образовно–васпитна намена

која је тачно (оперативно) одређена и због тога ју је временски могуће непосредно остварити, измерити и доказати. Из сврхе, као дугорочног образовно–васпитног идеала, идеја и смерница којим тежимо, произлазе садржине и циљеви, а из циљева методе рада и начини евалуације.

Стварање трајних навика, повећање “стваралачке способности”, задовољење потреба за кретањем итд. су сврха, а не циљ физичког васпитања. И развијање моторичких способности и стицање моторичких умења нису циљ већ сврха, смисао физичког васпитања. Циљ физичког васпитања, као квантитативна и квалитативна људска вредност коју треба достићи, могао би бити на пример: побољшање показатеља појединих компоненти моторичких способности за најмање пола стандардног одступања или оцене на нормализованој петостепеној скали (чиме је ученик достигао оптималан ниво) у поређењу са иницијалним стањем. Исто тако, циљ би могао бити достизање постављених појединих минималних захтева у стицању моторичких умења и навика (разношка преко козлића, став о шаке итд.).

Циљ (по мени сврха) физичког васпитања јесте да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим образовно–васпитним подручјима, допринесе интегралном (когнитивном, афективном и моторичком) развоју личности ученика, развоју моторичких способности; стицању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада (Експертски тим, 1999; по азбучном реду: Аруновић, Бокан, Живановић, Мадић, Крагујевић, Крсмановић, Родић).

Осим сврхе (смисла) и циља, у нашој теорији и пракси треба да разликујемо још и наставне (образовно–васпитне, кретне) задатке физичког васпитања. Они нису ни сврха, ни циљ, већ делатност (активност) која помаже остваривање како сврхе, тако и циља физичког васпитања. Упознавање суштине физичког васпитања, развијање хигијенских навика, стицање моторичких умења и навика, покретање способности итд. су смисао (“посебна” сврха) физичког васпитања јер и они су још толико апстрактни да њихово остваривање, као дугорочне идеје, није могуће објективно измерити и доказати.

Због тога је експертски тим редефинисао “задатке” у опште оперативне циљеве физичког васпитања ученика основне школе, и то: подстицање раста и развоја и утицање на правилно држање; развој моторичких способности; стицање моторичких умења која су програмом утврђена као садржине физичког васпитања и знања неопходних за њихово усвајање; усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања о улози правилног физичког развоја и унапређења здравља и формирање морално–вољних особина личности (Експертски тим, 1999).

Осим сврхе (смисла) и циља, у нашој теорији и пракси треба да разликујемо још и наставне (образовно–васпитне, кретне) задатке физичког васпитања. Они

нису ни сврха, ни циљ, већ делатност (активност) која помаже остваривање како сврхе, тако и циља физичког васпитања. Упознавање суштине физичког васпитања, развијање хигијенских навика, стицање моторичких умења и навика, активирање способности итд. су смисао (“посебна” сврха) физичког васпитања јер и они су још толико апстрактни да њихово остваривање, као дугорочне идеје, није могуће објективно измерити и доказати.

Због тога је експертски тим редефинисао “задатке” у опште оперативне циљеве физичког васпитања ученика основне школе, и то: подстицање раста и развоја и утицање на правилно држање; развој моторичких способности; стицање моторичких умења која су програмом утврђена као садржине физичког васпитања и знања неопходних за њихово усвајање; усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања о улози правилног физичког развоја и унапређења здравља и формирање морално-вољних особина личности (Експертски тим, 1999).

Експертски тим (1999) је редефинисао и програм физичког васпитања, који је био распоређен у три тематска подручја: развијање физичких способности; спортско-техничко образовање и повезивање физичког васпитања са животом и радом (према законодавцу из 1995), у садржине физичког васпитања (“структуру образовно-васпитног рада”) ученика основне школе где се, ради остваривања циља физичког васпитања, структурирају моторичке активности (средства физичког васпитања) по тематским целинама усмерена на: “развијање физичких” (тачније, развој моторичких) способности; “усвајање” (стицање) моторичких “знања”, умења и навика и “теоретско образовање” (стицање теоријских знања).

Садржине (средства) физичког васпитања ученика од првог до трећег разреда основне школе (експертски тим са коначном верзијом аутора овог рада, 1999) јесу: организовано постављање и кретање (редне - стројеве вежбе); вежбе телесног обликовања (помоћне - просте гимнастичке вежбе); основни природни облици кретања (основне - елементарне вежбе, филогенетске моторичке структуре, вежбе обликовања кретања): ходање, трчање, скакања, бацања, пузања, хватања, дизања, ношења, вучења, гурања, провлачења, пењања, вишења, колутања и котрљања); елементарне игре (једноставне моторичке игре); ритмичке вежбе и дечије народне игре (плесне вежбе) и вежбе на тлу (гимнастичке вежбе на справама).

Циљ физичког васпитања остварује се следећим основним организационим облицима рада на основу којих се и сачињава план физичког васпитања ученика основне школе (под наводницима погрешно тумачење координатора): часова “физичког васпитања” (тачније, телесног вежбања), “спортских активности” (часова спортских активности), “корективно-педагошког рада” (часова корективног вежбања), излета и кроса, “слободних активности” (спортских секција), логоровања, зимовања, “курских облика, обавезног стручно-инструктивног рада”

(спортских курсева), школских и других спортских такмичења, приредби и других јавних наступа школе на плану физичке културе.

Ради сагледавања учинка и утицаја радних процеса (у завршној верзији координатора и надзорника) у настави Физичког васпитања наставник прати и вреднује: “стање” (а не напредак у развоју, прим. Н. Р.) моторичких способности; “достигнут степен савладаности” (а не напредак у стицању, прим. Н. Р.) моторичких “знања”, умења и навика (“спортско-техничко образовање”) према минималним образовним захтевима који су утврђени на крају програмских захтева и однос према “раду” (физичкој култури) и то: уредност опреме за вежбање, редовно присуствовање часовима Физичког васпитања, доследно извршавање радних задатака, учествовање у спортском животу школе и средине.

4. ЗАКЉУЧАК

Улога физичког васпитања у филогенетском развоју човека је да замени телесни (радни, физички) напор напором у систематском телесном вежбању, и у исто време је одређена и условљена појединим социјалним системима. Раслојавањем људског друштва физичко васпитање добија класни карактер, да би касније добило и сталешки карактер, са све већом војничком усмереношћу, стварањем круте дисциплине, милитантизма. Увођење Физичког васпитања у школску наставу карактерише тек деветнаести век, са великим проблемима организације, али и формалистичким обележјима телесног вежбања. Двадесети век карактеришу проблеми реализације наставе физичког васпитања, са нагласком на деловање појединих покрета и кретања и њихова практична применљивост и утицај на организам.

Реформе образовања (али и физичког васпитања) ишле су више на поправљање затеченог система него на њихово темељито мишљење и више нису довољне ситне квантитативне поправке наставних програма физичког васпитања, направљени према замишљеном просеку. Резултати и последње “реформе” основне наставе Физичког васпитања зауставили су се на покушају редефинисања овог образовно–васпитног подручја, али не и на његовом реструктурирању и рационализацији. С обзиром да није учињен покушај осавремењивања наставних планова и програма, побољшавање услова, модернизације образовног процеса, метода и евалуације образовно-васпитног рада, може се са сигурношћу утврдити да, и у овом случају, није било реформи већ само још једне иновације основне наставе Физичког васпитања на крају XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аруновић, Д. (1998): *Концепција нове наставне програме физичког васпитања*, У: “Прилози о унапређивању наставе физичког васпитања”. Београд: Министарство просвете, 71-76.

2. Аруновић, Д. (1999): *Стручно усавршавање наставника физичког васпитања као један од основних фактора успешности реализације реформе физичког васпитања*, Београд: Настава и васпитање, XLVIII, 1-2: 95-100.
3. Бокан, Б. (1999): *Теоријско-методичке основе физичког васпитања – предуслов за реформу курикулума*, Београд: Настава и васпитање, XLVIII, 1-2: 42-52.
4. Здански, И. (1998): *Нови програми физичког васпитања у основним и средњим школама*, У: “Прилози о унапређивању наставе физичког васпитања”. Београд: Министарство просвете, 65-70.
5. Здански, И. (1999): *Противречности физичког васпитања – утицаји романтизма и реализма*, Београд: Настава и васпитање, XLVIII, 1-2: 62-73.
6. Илић, С. (1994): *Историја физичке културе – I део*, Београд: Факултет физичке културе.
7. Крагујевић, Г. (1996): *Соколски гимнастички систем у периоду од 1862. до 1941. са посебним освртом на његову појаву код јужних Словена*, У: “Улога обновљеног соколства у телесном, здравственом, моралном и родољубивом васпитању младих и одраслих”. Београд: Соколска жупа, Учитељски факултет, Факултет за физичку културу.
8. Крсмановић, Б. (1999): *Теоријске основе и функције физичког васпитања у основној школи*, Београд: Настава и васпитање, XLVIII, 1-2: 24-41.
9. Родић, Н. (1997): *Латентна структура моторичких способности популације на крају старије школске доба*, Сомбор: Норма, III; 3: 205-221.
10. Родић, Н. (1997): *Физичке способности – основ борбеног особљавања (стиудија)*, Београд: Војна академија.
11. Родић, Н. (1997): *Заокреп у плану и програму физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе*, Београд: Настава и васпитање, XLVIII, 1-2: 53-61.
12. Родић, Н. (1999): *Повезаност моторичких способности са школским успехом ученика нижих разреда основне школе*, Сомбор: Норма, V; 3: 69-80.
13. Родић, Н. (1999): *Диференцирана настава физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе*. У монографији: “Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања – 3” (приредио др Ђ. Ђурић), Сомбор: Учитељски факултет, 165-177.
14. Родић, Н. (2000): *Теорија и методика физичког васпитања*, Сомбор: Учитељски факултет.
15. Родић, Н. (2000): *Учинак различитих примена програма физичког васпитања на развој експлозивне снаге ученика другог разреда основне школе*, Београд: Физичка култура, 54; 1-4:56-62.
16. Родић, Н. (2001): *Методички проблеми физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе*. Уводно предавање на скупу: “Јануарски дани просветних радника”, Зрењанин и Сомбор: Норма, VII; 1-2: 119-136.

Summary: Physical education, in its essence, has existed since human society, because human aptness and skills have often decided on his existence. The nineteenth century marked the problem of introducing and organizing basic PE school instruction, which rested on military orientation and on different gymnastics systems. However, the twentieth century was occupied with the problem of quality implementation of PE into school system, aiming towards greater humanization of physical culture in general. Changes of curricula after the World War II in Serbia were both pedagogical and educational failures, since school was turning around a vicious circle of educationalist pedagogy, which believed that by increasing the quantity of knowledge it fulfills its social goal. Physical education was reduced but to acquisition of motor stereotypes only, which meant the acquisition of skills, inappropriate and inadequate for everyday use in the lives of students. Real reforms had not really occur, except for some innovations – redefinitions of PE instruction, which lacked restructuring, rationalization and reevaluation of PE.

Key Words: Physical Education, reform, innovation, instruction, primary school.

Резюме: Физическое воспитание - имея в виду его основы, существует с самого начала человеческого общества, так как физическая готовность и умение были решительными для его существования. В девятнадцатом веке был поставлен вопрос введения и организации в рамках образовательной системы основного обучения физическому воспитанию, с военным уклоном; обучение базировалось на системе различных гимнастических упражнений. Двадцатый век, в свою очередь, поставил проблему качественной реализации физического воспитания в школьной системе, стараясь иметь более гуманитарный подход физической культуре в целом. Изменения учебных планов в Сербии, после Второй мировой войны, были педагогический, образовательно-воспитательный промах, так как школа вертится в заколдованном круге просветительской педагогики, уверенной в том что накоплением знаний осуществляет свою общественную должность. Физическое воспитание она превращает в овладение моторными шаблонами, в приобретение сноровки, которые ученик не может или не умеет использовать. Не было настоящей реформы, но только обновлений в процессе обучения физическому воспитанию, остановившихся на попытках нового определения образовательно-воспитательной области, без ее перестройки, рационализации и переоценки.

Стержневые слова: физическое воспитание, реформа, инновация, процесс обучения, начальная школа.

МР СТАНИСЛАВ КНЕЖЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.878

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.89-99

Примљено: 02.10.2002.

СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МУЗИКЕ У ЕВРОПСКОМ КУЛТУРНОМ КРУГУ¹

Резиме: Испитује се музичко описмењавање европског културног круга са циљем налажења заједничких квалификација; сагледавају се одређени трендови у Уједињеној Европи и тзв. источним земљама, о општем систему школовања наставника, углавном о недостацима, и о неједнакости токова децентрализације и финансирања. Упоредију се садржине наставних програма, одабраних европских земаља, за почетно музичко школовање и констатује се њихова суштинска (методичка) сличност. Главна обележја наставних програма читавају се у виду естетских средстава, а њихова заједничка развојна структура као чулност која се квалитативно, уз остала естетска средства, утврђује у европској мисли о музици. У закључку, чулност и натчулност оцењују се као главне карактеристике развоја музичке личности, што би у даљим истраживањима требало испитивати у (нашим) условима транзиције.

Кључне речи: Етос, осећања, фантазија, транзиција, херменеутика, светски поредак, инструменти, чула.

РАЗВОЈ ЕСТЕТСКИХ И МУЗИЧКИХ СРЕДСТАВА У ЕВРОПСКОЈ ТОНАЛНОЈ МУЗИЦИ И ЊЕНОЈ ПЕДАГОГИЈИ

Општа атмосфера европског културног круга, у смислу истраживања музичког описмењавања, одређена је карактеристичним политичким настојањима ка јединству које се може произвести реформама наставних планова и програма

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

(Болоњска декларација) у складу са развојем комуникацијских средстава (компјутера), индустрије, радних квалификација, економије, политике и поготову праћењем и развојем последипломске стручности наставника, напослетку, могућношћу њиховог запошљавања на целом подручју Европе (Зелена књига, европске комисије Socrates); истовремено се примећује неусаглашеност финансирања и децентрализације (Bagrow, 1998) (у источним земљама, али и у западним, квалитативно, битно различитим). Чак и да су ови “спољни” услови сасвим усклађени треба обратити пажњу на суштину, а то су садржине програма и могућности њихове реформе.

За програмске садржине карактеристично је да полазе од различитог, а после свега обухватају исту целину, иако је све понаособ, добрим делом, различито именовано, различитих културолошких карактера, постижу се исти незаобилазни естетски циљеви; карактеристично, ни један сегмент, било ког програма, није неестетски, већ подразумева одређени естетски став (за који би аутор чланка био склон да примети директну зависност од ставова и образовања личности које су потписале програм). Наше централно питање је, питање естетике музичког описмењавања у програмима земаља европског културног круга; дакле, у чему се она састоји? Ако кажемо из чега се састоји наставна пракса, добро ћемо описати и обухватити и методе, а истовремено ћемо, омеђити утицај става доносиоца програма.

Почетна настава музике у европском културном кругу састоји се од песмица чијим се учењем савлађују ритам, мелодија и хармонски доживљај. После примене тзв. дечије нотације, прелази се мање више оштро (у нас је редовно учење нота у трећем разреду) на редовну нотацију. У свим фазама користе се и други дечији инструменти осим гласа, слушање музике, плес, дидактичке игре и расположива дидактичко техничка средства. На први поглед, овако наведено, чини се да ту и нема неке естетике, или ако је има, да се налази у другом плану. У томе је и тешкоћа, дакле, ако сад додамо ставове од којих се креће у програмима појединих земаља препознаћемо да су они естетски (у немачком програму /1997/ “доживљај”, у француском /1997/ “осећања” и “креативна машта”, у швајцарском /1998/ буђење “осећања” и “изнијансирани суд”, у руском /1998/ “морално естетске ситуације”, “машта” и “лепота”), да су израз добрих намера доносиоца програма, да увежу чисто “занатске” музичко методичке поступке у нешто што има “виши” смисао. Ако предочимо да и овакво (стручно) мешање оставља у недоумици какве осећаје, машту и суд (треба да) “изазива” музика. Такође је питање шта позитивно “изазива” мешање политике и шта би ту могла помоћи “транзиција”. Да бисмо могли издиференцирати заједничке елементе музичког описмењавања у европском културном кругу, неопходно је анализирати естетске ставове о доживљају, музичком суду, емоцијама итд, а са друге стране

музичку ангажованост; чији крајњи циљ јесте развој музичке личности, такође и у условима транзиције.

Циљ развоја музичке личности је моћ естетског суда о музичком делу у сваком смислу, композиционо стваралачком, извођачко интерпретационом, критичком и, што је у овом истраживању посебно важно, педагошко развојном.

У почетку треба нагласити да су светска истраживања и педагошка пракса у области развоја музичке личности мало напредовала, суштински почев од Винговог (Wing, 1936) “општег музичког фактора”, касније “музичке интелигенције” (Wing, 1970), поменимо и Мејерове (Meyer, 1973) и Слободине (Sloboda, 1985) “импликације”, као способност аудитивног груписања музичког материјала, или Даулингову (Dowling, 1983) “теорију филтра” приликом слушања две мелодије истовремено, да би се тек од Гарднера (Gardner, 1973) и Кемпа (Kemp, 1979) почела истраживати музичка личност као целина.

На другој страни Естетика није имала намеру да развија било који вид способности или особина личности; она се у музичком смислу бавила питањима саме музике. Ипак, музика не може егзистирати без перцепције, па тако долазимо до естетике музичког доживљаја, такође и до суда о музичком делу; како бисмо о њима, а у смислу нашег истраживања, могли извести одређене закључке, треба најпре изложити релевантне естетске ставове о музици.

Музика је најшири појам којим се музичка естетика бави, па бисмо је, у том случају, могли дефинисати као предмет естетике; очито су естетика као филозофска дисциплина, и музика различите области, међутим, које могу и морају до извесне мере бити у релацији. Свако ванмузичко разматрање било би сувишно, када сама музика не би зависила од ванмузичких средстава; тако заиста у (горе побројаним) естетским ставовима о музици увек разликујемо композитора, музичко дело (мада можемо додати и музику) и слушаоца, чак и да су композитор и слушалац иста особа, али се свакако разликују сама музика и структура која је производи или доноси суд о њој. Анализа естетских ставова о музици вероватно може утврдити границу и законитости између естетских средстава музике или, јасније, естетска средства. Но, почнимо од најстаријих европских естетских ставова.

Старогрчка мисао о музици (Питагора, Платон и др.), за потребе овог истраживања, може се пратити развојем појмова “хармонија сфера”, бројеви (пропорције и нивои), “етос”, модуси, Светски Дух, чулни осећај и доживљај.

“Хармонија сфера” вероватно је у античко доба била јаснијег музичког значења него данас, али колико се може закључити са ове дистанце, неке особине аликвотног низа са придодатим бројевима су вероватно схваћене “метафизички” јер прецизнија мерења нису омогућавала чисто акустички увид; Хиндемит (Paul Hindemith; 1983, 69, 72) налази “хармонију сфера” у интервалским односима аликвотног низа; такође “као први музички градивни елеменат, треба сматрати

интервал”, док се “тонална област” тумачи привлачношћу сунца и планета (Хиндемит је компоновао оперу сличног назива Хармонија света, у којој је главни јунак Кеплер /Johannes Kepler/, који у свом раду Хармонија света /1619, Линц/ тврди да за кретање планета и музичку хармонију важе исти закони).

Из наведеног би се могло закључити да су интервалски односи у свом редоследном односу (1/2 октава, 2/3 квинта, 3/4 кварта, 4/5 велика терца, 5/6 мала терца, 8/9 велика секунда, 15/16 мала секунда) загонетни чиниоци “хармоније сфера”, тј. да су то интервали и њихови обртаји у истовременом звучању тонова; при томе подударно је да се “хармонија сфера” може “мислити” (код Платона “знати”) јер интервали и њихови комбинациони тонови се могу “израчунати”, да се она може осетити (чути комбинациони тонови), али да се не може у доба антике измерити, па остаје делимично мистична, метафизичка и натчулна (неко чује, а неко не).

Везано за бројеве, може се додати да ако апстрахујемо чулност из музике, о њој можемо мислити бројевима, али што је можда неочекивано, и геометријски (применом аритметичке и хармонске прогресије у Платоновом Тимају).

“Етос”, или етички утицаји музике су, према Платону, темељени на идентичности структуре музике и душе, па музика неких тонских редоследа (модуса) производи одређена расположења, што се не односи само на појединца, већ и на друштво, тако да би човек као добар музичар, али онда и филозоф, “музиком” могао стећи место у друштву; или, место у друштву је одраз музичке умешности појединца; могуће је да су у овим “закулисним” радњама пресудни осећаји консонанце и дисонанце као чистог звучања, фреквенција које нису вербална нити значећа порука, већ само осећај, па зато утицај и однос.

Светски Дух (Spiritus Mundi), не сувише јасан појам, али барем толико да се може некако “израчунати”, или у поређењу са хришћанством вероватно се онтолошки и суштински разликује од појма Светога Духа; смисао поменуте консонанце и дисонанце у свету (друштву) могао би бити и смисао Светског Духа.

Дакле, “хармонија сфера” може се израчунати, али и чути, исто је са консонанцом, дисонанцом и модусима, да би се све то примењивало у етосу, друштву (свету) и Светском Духу; свакако, ако би се из свега изузела чулност, остало би извесно мишљење или рачун о музици, али никако не би могло бити ње саме као звучања и примене у етосу .

Тако смо искристалисали најстарије и најдубље садржаје у европској музици, који у самом почетку условљавају али и обезбеђују, као какав тестамент, њен развој и постигнућа; сада, за почетак, можемо констатовати да су естетска средства чулно доживљајна и рачунска закључно са консонанцом или дисонанцом и Светским Духом, музичка су звучање “хармоније сфера”, док је етос више питање ангажовања, историје и социологије, него естетике или музике.

Набројани антички појмови о музици до Ханслика доживели су извесну промену, у нечему су се трансформисали, у нечему нису, али има нових, чисто теоретских, мада и практичних налаза.

“Хармонија сфера”, како је описано, остала је иста тако рећи за увек, мада од Боетија (Boethius) као музика у свемиру (*musica mundana*) и човеку (*musica humana*); слично је са Светским Духом и горе поменути “рачуном”.

Бројеви у музици су се почели користити и за означавање прстореда, таблатура жичаних инструмената, генерал баса и структуре акорада (било је покушаја увођења и у музичко описмењавање); међутим, развојем науке уводи се дефиниција тона и звука као броја трептаја у јединици времена (Mersen) брзине кретања звучних таласа и логаритама за висинске разлике (Euler; нешто касније се и динамика дефинише преко логаритама у Вебер Фехнеровом закону).

Најзначајније на развој музике утиче пракса која је неминовно одвајала старогрчку теорију од нових потреба, тако консонанца или дисонанца постају питање угодности или неугодности, а не математичких односа (Tinctorius), додају се дур и мол (Gleaganus) и, што је дуго припремано кроз ренесансу, дефинише се тонални систем у целости са свим могућностима (алтерације и модулације). Једна од битних пропратних појава је развој (Guido de Areco) и дефинисање нотације.

Барок доноси једно веома важно естетско упориште о “афектима” и “фигурама”, да тон има циљ изразити душевна стања (Descartes); “осећаји” доминирају музиком толико да заправо и провоцирају настанак појма музичке естетике (Baumgarten; музички лепо је централни појам; за разлику, данас у уметности говоримо о лепом, ружном, љупком, узвишеном, величанственом, драматичном, духовитом, дражесном, трагичном, комичном и трагикомичном).

Период до Ханслика, као какав крајњи закључак домета старогрчког узора, је Шопенхауерова естетика воље и осећаја.

Шопенхауеров централни проблем “ћутање воље” или “бесциљна и безразложна воља” (па се везује за објекте идејама), за музику је везан “раћањем” и поистовећивањем; рекло би се да је “ћутање” пре везано за стање ума него воље и у ствари контрадикторно “бесциљној и безразложној вољи” (дупла негација), она као таква не може ћутати поново, али може бити објективизирана идејама, рекло би се умом, па како је музика скоро иста чистој (од ума) вољи, она је чиста “енергија” којој слушалац може придодати умна својства и изаћи из њеног бића, или, што је својственије музици, остати ослобођен од ума, сад долазећи до Шопенхауерове првобитне антиномије, “ћутања воље”.

Наравно, питање ћутања у музици је аксиом, или естетски позитивистичко; у музичкој уметности моћ ћутања се подразумева као примењена (не као посебан феномен), али већ у естетици и психологији оно “прети егзистенцији” ума, него има једна мера докле је воља а одакле ум, та мера је музика; она је, према Шопенхауеру скоро воља (дакле, рекло би се, зашто не, и “скоро ум”, тако онда ослобођена и од “бесциљне и безразложне воље”, иначе несносне нагомиланости; овај опис карактерише и питање консонанце или дисонанце као питање угодности или неугодности). О горњем не би имало повода расправљати да Шопенхауер не

мисли “ћутањем воље” и “укидањем индивидуалитета” укинути све могућности бола; поменути бол управо и значи несносну нагомиланост безразложне воље, па ако неко неће да изрекне (придода) смисао тој нагомиланости (дакле, и извесном облику који још ништа не значи, али има такву могућност) неко други можда хоће кад та “енергија” за њега постане манифестна, утолико је можда и опасно не мислити, но, музика показује да је њеним средствима могуће не исказати макар колике нагомиланости, доживети их и разрешити, донети естетски (у том смислу идејни) суд без икаквих последица; дакле, појам суда о неком облику у музици је свакако превазилажење проблема, које би тај облик могао произвести ако добије значење, или се материјализује проблем, па се тек онда о њему суди.

Изложено у горња два става можда не би ни било тако компликовано, кад Шопенхауер не би тврдио да музика својим средствима може изразити сваки покрет воље, или свако осећање, чиме доводи вољу и осећања у исту раван, заправо вољу дефинише као скуп осећања и у целу конструкцију уводи чула и “дух”.

Прво, осећања (осети) су воља, ако су ослобођена значења, обрнутог кретања претходно наведеном, па се из њихове материјалности изводи (облик) безразложна (или разложна) воља; или ако осећања нису ослобођена значења, она су ум, Шопенхауер каже разум, док је вид чуло разума који запажа, слух је чуло ума који мисли и схвата, а мирис чуло памћења. Тешко да ове дефиниције могу бити довољно разумљиве, осим да очито постоји неки чулни ниво и неки виши ниво “прераде” и схватања чулних утисака; наиме, сва чула су средства “информисања” свих, да кажемо, духовно душевних органа, свести, ума и воље, заправо како је разум ништа друго него вид ума, практично је речено да су вид и слух информатори ума (ипак се може претпоставити да Шопенхауер дистанцира вид и запажање, од слуха и мишљења и схватања, следствено старим филозофским елементима; јер ватра, дакле преносно везана за светло и вид, је подређена ваздуху, ако нема ваздуха, нема ни ватре, па ни вида, пак, ваздух, средство вибрације, слуха, онда и мишљења и схватања, чему је придодат и мирис као средство памћења, јер је и он везан за ваздух односно дах, одређује колико ће бити ватре, колико ће воде или укуса “испарити” и земље “сагорети”).

Друго, чула слуха и вида су племенита и одвојена од осталих, али чуло додира је повезано са општом сензибилношћу и мишићном снагом, што скупа са укусом и мирисом реагује пријатно/непријатно као својствима консонанце или дисонанце, а затим и хармоније; Шопенхауер тврди да музика делује на дух хармонијом, специфично резултантним тоновима код интервала, па су овим “дух” и воља доведени у исту раван (тако целу конструкцију можемо схватити као добар опис “хармоније сфера”, иако се појам не помиње), па кад каже да су звуци непријатељски за дух и да уздрмавају моћ мишљења, вероватно мисли на примарни утицај “ваздуха”, а оно што се види не утиче непосредно на вољу, већ је то морало бити већ урађено раније “ваздухом”.

У сваком случају Шопенхауер је музичка средства, као неименовану “хармонију сфера”, добро представио, такође естетска средства “израчуна”, чулни

дживљај, консонанцу и дисонанцу; рекло би се да је проблем моћи музике остао централан у чему су прикривена мање естетска настојања, историцизма, социјализације и у ствари ангажовања музике.

Шопенхауер је превазишао барокну науку о “афектима” и “фигурама”, али још увек остаје мишљења да музика изражава осећања, но, било је још оних који су радикално остали на страни “афеката” и “фигура” (Hoffmann, Hausegger), међу којима је најистакнутији Кречмар (Kretzschmar) са “херменеутиком”, по којој је неопходно тумачити психолошке и симболичке корелације музике ради њеног схватања.

Од објављивања Хансликовог класичног дела О музички лепом (1854), текста који се најдиректније опире емоционалистичком схватању смисла музике и усмерава естетику на централно питање саме музике и ничег другог, рачуна се почетак савремене музичке естетике.

Естетска средства Ханслик допуњује појмом “фантазије”, лоциране између осећаја и разума, критикујући Шопенхауеров став да музика може изражавати осећаје по себи, већ су они субјективни, везани за појединачног слушаоца. Централно Хансликово откриће је тврдња “садржај музике су звучне покретне форме”; музика се састоји од тонских низова, тонских форми у недељивој мисаоној јединици—теми; садржај музике су одслушане тонске форме, тако да однос тонова у форми одређује духовни и емотивни садржај, не да га приказују, већ он реално постоји, па се музика објављује оном ко за њу има чула. Музика одувек постоји у “хармонији сфера” и одатле се преноси у (једну) тему.

Огроман Хансликов допринос је одвајање историцизма, ангажованости и значења музике као немужичких својстава и јасног одређења музике као звучног облика; упркос злонамерним оценама, чврсто одржан до данас.

Нагласак на броју као битном естетском средству дао је Данкерт (1966), пратећи “тонски” као музички и “симболички” као историјски број код разних народа; тако су бројеви већ у антици посредници између осећаја и интелекта, мада су фантазије, слике и симболи страни музици. “Хармонија сфера” се схвата као мислећа, а не чулна; број 7 се фаворизује као дијатонски и подела тонског простора, а број 5 као консонанца, на не сасвим јасно описан начин омогућују звучање ураничке и телуричке музике.

Поред Данкертове естетике и Бузонијеву можемо схватити као извесни наставак Ханслика. За Бузонија трајање музичког дела је одувек у “прамузици”, нотација је, опредмећење прамузике, “партиципација на идеји”, прамузика је практично изједначена са “хармонијом сфера” (вечном хармонијом) и мада Бузони у опису тока музичког дела од стварања до примања разликује 10 модалитета и душу и дух, најмање остаје упитно како прамузика успева да се чује ни из чега. Други проблем који Бузони поставља је нотација или партитура.

Дакле, да ли је нотација естетско или музичко средство? Ако су број и “рачун” сврстани у естетска средства, онда ни нотација у том смислу није музичко средство, како и тврди Бузони, мада бисмо тако могли посматрати и Данкертов (симболички) број и Бузонијеву нотацију као у ствари путоказе (за музику) о музици, а саму музику егзалтирану и неописиву или недоказиву другим средствима осим звучањем.

Ипак, велики је значај примећивања да партитура “бележи” музику, јер, мада се код Бузонија о томе не говори, то је чулна разрада естетских средстава за музику; у овом случају визуелна представа музике. Тако се (Данкертов) број, а такође и нотација, јасно виде као симболи музике; у овом моменту схватање симбола као “метода сличности” (Мошпу; 1975,36) може бити од далекосежног есенцијалног домета. У ствари број је прелиминарно средство композитора (мада и добре изведбе) и није видљив, може се схватити као натчулан (ако не означава саме фреквенције, но, онда стоји питање када је то), а нотација је искључиво визуелно средство и, парадоксално, од ње музичка изведба “почиње”.

Феноменализам је незаобилазан естетски став о тоналној музици после Ханслика, углавном као музичка морфологија; Мерсман (1926), Шенкер (1906) и Халм (1920) баве се музичким обликом, као да разрађују Хансликову дефиницију музике, мада је квалитетно не превазилазе.

Ингарден (1962) поставља централно питање “где се музичко дело налази”; дефинише га као троструко, интенционално одређено нотним записом, као идеалан естетски предмет и као конкретан естетски предмет, тако се “враћајући”, из сфере чисто музичких облика у ужем смислу, естетским средствима, партитури и музичком доживљају, мада је и прамузика идеалан естетски предмет.

Далхаус (1967) парафразира Листениусов (1537) став да је нотирање само дело, а не “само спис за отелотворење музике”; партитура је чини вечном јер омогућава поновно извођење. Још даље, идеја музике је њен запис; свакако јасан је превид да идеја музике (претходно дефинисана као “хармонија сфера” или “прамузика”) није истоветна партитури.

Значајан Далхаусов допринос је схватање о музичкој предметности и просторности музичке форме; она постоји памћењем у простору кад је одслушана (записана, извођена, слушана и у слушној фантазији).

СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА МУЗИЧКО ЕСТЕТСКИХ СРЕДСТАВА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ

Првобитни “етос” (и приказивање осећаја музиком) полако се угасио; додуше, јавља се (нови) појам “светски поредак” (Адорно) или, (код Блоха) етичко и хумано у музици кад постане језик, помериће свет из природне нуж-

ности, па “транзиција” одговара социолошко историјским утицајима, којих се музичка естетика, заједно са приказивањем осећаја, настојала ослободити. Ипак, на овом месту, можемо се упитати има ли музике која није ангажована; њу се, додуше, не може натерати да служи тачно овој или оној сврси, јер је њена предметност у самој природи облика, али кад се збива, колико год да је само “приказ прамузике”, мора да служи некој конкретной сврси, барем толико да би публика била у стању да се окупи. Сад се поставља питање значаја суда публике; он као аматерски није релевантан, па ни неопходан, тако је готова музичка форма нека врста презентације па и “трговина”, обично у поводу неког датума, или, најмање “концерта”, но, није сврха музике да се показује, сврха је у њој за сваког појединачно, а не из ње за све (поставља се питање да ли овако нешто уопште може бити естетско, јер естетско води музици, а не од ње). Наведених пратећих “вртлога” музика се никад неће отарасити, па је сасвим сигурно да јој било која “транзиција” не отежава више него је то обичај, тако Блох и може сматрати да музика кад постане језик покреће свет.

Кад је транзиција за музику схваћена као шира делатност у оквирима могућности њеног ангажовања (мада би аутор био склон да упита да ли и кад неке транзиције нема), у чему се састоји естетика музичког описмењавања у европском културном кругу? Састоји се од естетских средстава, њиховог развоја и крајње моћи суђења о музици кроз музички доживљај; опет, која су то естетска средства?

Како је напред анализирано, европска музичка мисао започета у античкој Грчкој, наставља и грана све до данас, па можемо прихватити да су од почетних естетских средстава чулно доживљајних, рачунских, консонантно дисонантних и Светског Духа, за нас, у естетском развоју почетне музичке наставе, битна чулно доживљајна средства; сва остала, па и сама музичка, како смо означили “звучећа хармонија сфера”, нису у примени (мада би наставник о томе требало да зна).

Управо о чулности музике било је расправе код Шопенхауера, па можемо прихватити да је музика енергија у натчулном а у чулном информација, што је тада и прави проблем развоја поменутих естетских средстава; како се музичко примање дешава, како се “одсликава” из чула у ум или вољу (и обрнуто) и да ли је ово исто за све, ако се подразумевају таленат и музикалност.

У поменутих програмима наглашава се “машта” као естетско средство. Ханслик (1854) је увео појам “фантазије”, лоцирајући је између осећаја (чула) и разума; аутор никад није сматрао обично примање, или доживљавање “како ти драго”, нарочитим послом, то се у сваком случају дешава, него треба нешто учинити за напредак тог доживљавања.

Шопенхауер је са једне, сасвим физиолошке, стране приметно да осим пет редовних чула, (уз чуло додира) постоји и “оштра сензибилност” и “мишићна снага”, што у најмању руку значи да врста осећаја има више него чулних органа

и да би се, у овом случају, “оштра сензибилност” и “мишићна снага” могли повезати са осећајем консонанце и дисонанце, тј. хармонског осећаја; разрешење наведеног био би прави циљ стратегије у овом истраживању.

Следеће незаобилазно естетско средство у разредној настави је нотација; не само да је незаобилазно, него је главни камен спотицања истовремено и, парадоксално, главни метод. На овом месту могло би се расправљати и о другим врстама симболизма (о бројевима), међутим, у самој настави немају директне примене, па су више ствар бољег образовања студената, односно наставника.

Ингарден сматра музичко дело “интенционално одређено нотним записом”, док Далхаус тврди да је “нотирање сâмо дело”, да је “идеја музике њен запис”, што тешко можемо прихватити, али сведочи како се лако може доћи у заблуду.

Мерсменова, Шенкерова и Далхаусова запажања о чистој форми, осим Далхаусове “слушне фантазије” као могућности памћења, одређења и просторности музике, за ово истраживања нису релевантна.

Да закључимо, европски културни круг у смислу музичке естетике постоји као једна прастара дуго нагомилавана традиција, односно повезано мишљење о музици. Захвати политичке, економске или друге природе могли би евентуално помоћи у спољним условима (као рецимо рад на овом пројекту), али прецизније, ради се о ускостручном послу; углавном ове две ствари могу се усагласити, поготово ако би финансијска потпора била адекватна. Како су програми музичког описмењавања у суштини исти и тичу се чулне и нагчулне естетике музике, остаје да се истражи утицај чулности у музичком описмењавању. То би могло бити изведено прво теоретским дефинисањем музичких типова личности, одговарајућим програмима детектовања наведених типова и напоскон доказом, практичним експерименталним истраживањем о њима у нашим (транзиционим) условима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barrow, Michsel (1998), *Education after communisam—the experience of central and eastern European countris*; UNICEF meeting in Florence;
2. Министри образовања Европе (1999), *Болоњска декларација*, Болоња;
3. Busoni, Ferruccio (1907), *Entwurf einer neuen Aesthetik der Tonkunst*;
4. Danckert, Werner (1966), *Carstvo tona i simbolični broj*;
5. Dalhaus, Carl (1967), *Musikästhetik*, Köln;
6. Descartes, Rene (1650), *Compendium musicae*;
7. Европска комисија (Socrates), *Зелена књиџа образовања наставника у Европи*, (Министарство просвете и науке Црне Горе);
8. Ingarden, Roman (1962), *Istraživawa o ontologiji umetnosti*;
9. Kepler, Johannes (1619), *Harmonia mundana*, Linz;
10. Listenius, Nicolaus (1537), *Musica*;

11. Mersmann, Hans (1926), *Angewandte Musikästhetik*, Berlin;
 12. Министарство просвете, сектор за истраживање и развој образовања, Београд (1998), *Пројам основне и ниже средње школе у Швајцарској*;
 13. Министарство просвете, сектор за истраживање и развој образовања, Београд (1997), *Пројам основне школе у Француској*;
 14. Министарство просвете, сектор за истраживање и развој образовања, Београд (1998), *Пројам основне школе у Руској федерацији*;
 15. Министарство просвете, сектор за истраживање и развој образовања, Београд (1997); *Пројам основне школе у Немачкој*;
 16. Platon (1965), *Timaeus*, Penguin;
 17. Sadhu, Mouny (1975), *The Tarot*, London;
 18. Schenker, Heinrich (1906), *Neue musikalische Theorien und Phantasien*;
 19. Schopenhauer, Arthur (1986), *Svet kao volja i predstava*, Novi Sad;
 20. Tinctorius, Johannes (1475), *Terminorum musicae definitorium*;
 21. Halm, August (1920), *Von zwei Kulturen der Musik*, München;
 22. Hanslick, Eduard (1972), *O muzički lijepom*, Beograd;
 23. Hindemith, Paul (1983), *Tehnika tonskog sloga*, Beograd.
-

Summary: Our aim was to inspect how music is taught to illiterates in the European culture environment in order to find out common qualifications. We have viewed certain trends in the United Europe and so called Eastern countries, general teacher education system, their defects, and inequality of decentralization and budgeting courses. Curriculum contents for initial music instruction between different countries have been compared and concluded that there is an essential (methodic) common approach. Main characteristics of curricula are esthetic means, sensitivity being their common developmental structure. In the conclusion, sensitivity and hypersensitivity are qualified as two main characteristics of the development of music personality. However, this should be examined in further research works in (our) transition environment.

Key Words: ethos, senses, fantasy, transition, hermeneutics, world order, instruments, senses.

Резюме: В работе исследуется начальное обучение музыке в европейском культурном круге, с целью найти общие квалификации. В объединенной Европе и в так называемых восточных странах рассматриваются определенные направления в общей системе обучения учителей, в основном учитывая их недостатки, и неравности в процессе децентрализации и финансирования. Сравниваются учебные программы для начального обучения музыке в некоторых европейских странах и устанавливается их существенная (методологическая) сходность. Главные признаки учебных программ проявляются в форме эстетических средств, а их общая развивающая структура как осязательность, качественно определяемая в европейском размышлении о музыке, наряду с другими эстетическими средствами. В заключении, главными признаками развития музыкальной личности оцениваются осязательность и сверхосознанность, что было бы хорошо изучить в (наших) условиях переходного периода.

Стержневые слова: Этос, чувства, фантазия, переходный период, герменевтика, мировой порядок, инструменты, ощущения

ДР ЈЕЛЕНА КОСАНОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 800.85:371.3

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.101-107

Примљено: 06.11.2002.

ГОВОРЕЊЕ И КУЛТУРА У ГОВОРУ И ЈЕЗИКУ¹

Резиме: У раду се разматра акутан проблем образовања за говорну професију: култура говора и говорења и развој говорне културе у деце основношколског узраста, за који кадар припремају учитељски факултети. Тема је постављање у шири контекст проблематике језика и говора у условима земаља у транзицији и, с тим у вези, проблема утицаја језика и интерференције у позитивном, али и у негативном смислу. Инсистира се на општој култури, неговању толеранције и, као једном од битних услова истинског квалитета у тој области човековог образовања, превазилажењу лингвоцентризма и етноцентризма.

Кључне речи: језик, говор, култура говора, стил, функционална стилистика, наслеђе, језичка политика.

У професији чији је основни инструмент говор и говорење неопходно је систематско проучавање језика и стила и развијање и неговање говорне културе. Не треба посебно наглашавати да је учитељ већ по вишеструкој улози коју има у образовању детета и у формирању његове личности предодређен избором своје професије да буде зналац језика и да поседује култивисан говорни израз. Отуда и захтеви за посебним психо-физичким, интелектуалним и моралним својствима личности говорника (говорног лица) која му омогућују да учествује у комуникацији између говорника и слушаоца.

Утврђено је да је физички и физиолошки слој говора индивидуалан, док се у психичком испољава његов друштвени карактер. Кад слушамо неки језик

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

који не познајемо, ми опажамо звук, али, не разумејући значење, остајемо ван друштвеног чина. Језик је, према томе, друштвени чин. Језик омогућује логичку и семантичку комуникацију преко његове граматичко-синтаксичке и семантичке структуре. Међутим, и сам говор остварује општу комуникацију својим физичким и физиолошким процесом. То је значајан естетички, стилски и реторички проблем који говорнику мора бити познат.

Са гледишта теорије комуникације и информације сваки знак-реч можемо разложити на два слоја: а) психички, односно чисто конвенционалан (шта знак значи, тј. друштвено “договорен” *signifie*) и б) физички и физиолошки (тј. *signifiant*, односно како се изражава значење). Тај други слој знака је индивидуално-психолошки, физиолошки. Може се, дакле, говорити о комуникацији на нивоу чулне - естезијске перцепције. Начин на који је исказан, мекоћа гласа, звучност саме речи, изглед говорника, изазивају инваријантну естетску реакцију особа са естетски истанчаним слухом и општим укусом. Са лингвистичко-семантичког гледишта тај естетски слој је занемарљив (битно је да се одређени знак декодира на одговарајући код, а сам израз је пролазна инстанца). Међутим, при говору, у позоришту, на пример, али и у свим говорним професијама - па и учитељској, та екстралингвистичка својства имају једно друго значење, откривају структуру саме личности, њену емоционалну основу која даје богатије значење од самог логичког значења речи. Сетимо се Егзиперијевог “Малог принца”, изузетно вредног поетског остварења које по многима има и филозофску димензију. Он са чуђењем и разочарањем каже да одрасли “никад не кажу битно о пријатељу на пример каква је боја његовог гласа. Шта је то “битно”? Одговор је утврђен још у старом свету: у говор је укодирана личност човека, његов морални лик, интелект, његова биографија. Отуда је потребно истаћи важност гласа у учитељској професији. Није случајно да учитељ мора да поседује и музичке способности. Говорна деформација, која додуше, није сметња развоју духа, велики је хендикеп у говору пред публиком. Склоност ка замуцкивању, органска сметња при изговору, функционална неприпремљеност отежавају комуникацију.

Глас треба да буде савршен инструмент снабдевен свим регистрима. Реторичкој скали за обим и тон гласа од дубоког и муклог “у” до јасног и високог “и” додајмо по пет могућих прозодијских варијаната изговора и добићемо огромну могућност звучног и мелодијског нијансирања говора. Истраживања су показала да је српски језик по звучности и мелодичности на другом месту у групи европских језика. Методолошки гледано глас мора бити прилагођен природи предмета о коме се говори; мора постојати склад између гласа и језика, гласа и предмета, гласа и стила. Још су Аристотел и Квинтилијан забрањивали говорнику употребу дијалекатског говора. Непримерено је зналцу језика, а то треба да буде учитељ, да боји глас дијалектима и наречјима. Говор и дијалекат називају органским говором којим дете проговори у родитељском дому.

У предшколским установама дете открива дихотомију органског и стандардног идиома. Васпитач и учитељ први су узор стандардног говора и читања. Од конвенционалне фразеологије (говорног бонтона) до најбољих узора из литературе и најбољег звучног преносника стичу се основе за развијен и култивисан говор. Наиме, такву праксу у школским условима треба неговати: деци су потребни и поетски текстови и поетизована мисао и лепота лирског израза и драмска екстаза. Истовремено не треба их лишити ни функционалних стилова и техничких средстава емитовања говора. Најкултурнији и најписменији народи свој су стил и говор изграђивали омогућујући деци стални живи контакт са класичним и модерним писцима. Тако никад не пресецају жива врела језика, који им уједно преноси мудрости векова, слојевитост језика прошлих генерација и оплемењује им говор, односно из те огромне ризнице увећава могућност сопственог избора. Појединац наслеђује језик којим говори, али увек изнова сваки појединац стиче, сопствени избором из наслеђеног језика, свој говор и стил. Зато и одговор на питање зашто неки људи опажају лепоту и имају изграђен стил, а други не, треба тражити баш у њиховом детињству када им је омогућено или ускраћено доживљавање и усвајање богатства и лепота језика у поетском и говорном изразу. И не само то. За њих, нажалост, може заувек бити изгубљена једна битно одређујућа димензија људске - личности - смисао за лепо и племенито - битна ознака каснијег слободног постојања.

Говор је према модерним схватањима енергија, делатност, а не готово дело. Нажалост, у техничкој цивилизацији говор се опасно инструментализује и постаје средство за манипулацију, идеолошки надговор и убеђивање. Такав говор је распрострањен у ауторитарним режимима (или тоталитарним државама). Таквом говору не треба тежити.

Стари Грци су успоставили једну етичко-естетичку категорију која покреће значајна питања унутрашње повезаности истинитог, лепог и доброг у говору и с тим у вези морално својство говорника. То је чувени појам калокагије, јединство лепог, истинитог и доброг, који је у основи и Платоновог учења. Исту моралну црту истичу, следећи Платона, чувени римски учитељ говорништва Квинтилијан и филозоф и беседник Цицерон. За њих је неприхватљиво да говорник своју способност елоквенције употреби на ширење лажи и обмана. Отуда и њихова максима да једино поштен и ваљан човек може да буде добар говорник. Тим феноменом данас се подрбно бави психологија говорништва.

Говором се као сложеном појавом баве многе научне области, али најдиректније и најближе самом предмету и суштини језика и говора ортоепија, реторика, поетика, стилистика и лингвистика. Свака од тих дисциплина има свој угао гледања на проблем, али ономе ко се бави говором као говорном професијом сви ти погледи морају бити познати, штавише блиски.

Ортоегија (ортофонија) се бави звучним компонентима говора (фонетика говора). То би према Квинтилијану била у његовој чувеној књизи Образовање говорника пета и завршна фаза припремања за говор и говорење *pronuntiatio* (усмено излагање) и *actio* (извођење). Ти појмови уствари изрицање у себи садрже и глас (звук) и покрет, а покретом се опет бави једна посебна дисциплина- семантика и проксемика.

Реторика као теорија и техника за изналагање принципа доброг говорења (како је пре више од две хиљаде година дефинисана) развила се у модерном времену у својеврсну херменеутику говора и истражује друштвени учинак који говор треба да произведе; знак има цену у противтежи са постигнутим.

Поетика открива у знаку могућности и механизме уметничке комуникације, али је, пре свега интересује знак као такав.

Стилистика прилази знаку као инструменталном облику (изабраном, издвојеном од осталих).

Лингвистику занима структура знака уопште.

Употребу и избор речи условљава природа садржаја, контекст у коме је одређена реч употребљена. Треба да знамо да је у теорији комуникације и информације проверена теза да начин на који нешто саопштавамо одређује значење оног што саопштавамо. “Медиј је порука” познати је слоган у овој области (М. Маклуан -амерички филозоф и стручњак за комуникације дели их на “вруће” и “хладне”, већ према томе колико агресивно утичу на формирање става, мишљења или изазивање одређеног расположења).

Треба да знамо и проблематику којом се бави посебна грана - функционална стилистика. То је комплексно и сложено питање разврставања језика према критеријуму функционалности. Тим проблемом исцрпно су се бавили руски теоретичари и стилисти: В. Виноградов на пример. Склад мисли и емоција у говорној ситуацији и избор језичких средстава којима се тај склад постиже, знак је изграђене говорне културе. Обичан, свакодневни говор не допушта употребу патетичних речи, озбиљној теми не одговарају речи хумористичног карактера, повишен тон и викање (сувише гласно говорење) знак је, уз све речено, помањкања културе понашања и недостатка толеранције и уважавања слушаоца.

О стилу можемо да говоримо као о квалитету (избора, склада, постигнутих ефеката, импресије и изазивања осећања лепог).

Како постићи квалитет?

То се никако не може без хуманистичког образовања и без посебне пажње посвећене језику и говору као људским, одвише људским феноменима.

То се не може ни без холистичког приступа човеку као говорном лицу, без повезивања знања различитих струка. А учитељ? Учитељ је ту онај чаробни и на

свету јединствени Радовићев Плави зец који све “уме” и све “разуме”. Само је потребно много муке и труда да се он “улови”. И тада је тешко, али лепо се тврди да школа, а посебно учитељ има значајну улогу и утицај на психосоцијални развој деце и на њихово ментално здравље па и на њихов говор. Рекли смо већ да учитељ први развија дететову етику и естетику говора и утиче на његово укупно понашање. Иако смо далеко од класичне калокагатије, имамо и данас потребу за повезивањем лепог и доброг у моралној личности говорника. Учитељева професија као говорна професија има за том синтезом насушну потребу. У његов говор, у његову боју гласа, у његову интонацију и артикулацију укодирана је његова личност.

Ми данас, нажалост, нисмо ни свесни улоге коју једно друштво треба да поверава учитељу.

Учитељ је први одговоран за формирање мисаоног и емоционалног одређивања према наслеђу језика пре свега. Учитељ удара темеље будућој духовној физиономији генерација које ће остваривати или не остваривати хумане вредности у човеку.

Уз респектовање свих занимања којима се човек бави, истичемо ту одлику етичне личности која према класичним обрасцима треба да буде уграђена у говорну професију каква је учитељева. Учитељ, дакле, нужно мора да буде и језикозналац. Он мора да познаје све нијансе, сва експресивна и могућа импресивна обележја свог матерњег језика и израза.

Тренутак у коме разматрамо ову тему је евидентна хегемонија светских језика, посебно енглеског за који неко недавно рече да постаје наш други матерњи језик. Против енглеског језика, разуме се, нема ништа писмен и образован човек кад је реч о енглеском језику као језику комуникације који је апсолутно овладао информатичком писменошћу. Енглески језик је данас нужан ради комуникације са светом без обзира на то о којој је области реч.

Али има једна друга димензија те нужности тиче се непосредно наше теме. То је утицај и квалитет тог утицаја који енглески као распрострањен језик комуникације врши на српски језик. Из историје језика добро су познати различити утицаји и трагови који су на језик они оставили (у различитим периодима и на различитим регионима су и различити интезитети). Познато је такође да ти утицаји могу бити плодотворни. Језици и говори су се увек мешали, узајамно прожимали и на тај начин обогаћивали.

Било је, међутим, и то не ретко и штетних, чак погубних утицаја, за шта се од Вука наовамо могу навести бројни примери. Кад се томе дода наш слаб мар за чистоту и лепоту језика и говора, долазимо до поразне чињенице да је већ наша свест загађена лошим језиком на свим сегментима, од прозодије до синтаксе и семантике до потпуног неразумевања. Тако се на систематски начин наш језик, нарочито говор, растаче и разара.

Далеко смо од уског и ригидног језика и његовог петрифицирања схватања на нивоу претходних времена и фаза развоја. Језик и говор су живи феномени и у сталном су обнављању. Ту смо на терену културе говора језика и неговања језика и говора у коме се рађамо, на коме мислимо и у коме живимо и стварамо дела за будућност, као што у њему чувамо за потомство своја сећања и бележимо трагове времена прошлог и садашњег за време будуће.

Нисмо за лингвоцентризам нити за етноцентризам. Прихватање других основа језичке и опште културе, каже наш познати лингвиста Ранко Бугарски, а језичке културе, па ни говорне културе нема без знања из лингвистике и познавања бар једног страног језика који се убраја у светске (то су језици бројно великих народа). Такву језичку и говорну културу не могу остваривати само наставници језика, већ са њима заједно сви којима пада у део и обавезу преузимање одговорности за јавно изговорену реч. Добра говорна култура, познавање и неговање свог језика, његово развијање и богаћење омогућују, штавише условљавају и лични идентитет и идентитет једног народа. Његово кварење и сиромашење, почетак је краја и личног идентитета и идентитета једног народа.

Постоји још једна непобитна чињеница која не иде на руку неговању језика и његовом развоју.

Генерације деце која одрастају пред ТВ екраном и компјутером заиста све мање слушају говор, а све више гледају слику. Чуло битно за говорну културу, чуло слуха, јер говор се слуша, све више атрофира. Велика је то цена - губљење једног чула?! Комуникација деце на многим нивоима постаје визуелна (сликовница, стрип, ТВ, филм, компјутер). Визуелне медије, по правилу, прате лоше вербалне поруке или рогобатни преводи. У мултилингвалној друштвеној заједници језик је фактор културног и етничког идентитета. Зашто би иначе један од захтева а и једно од права тих заједница било школовање на матерњем језику. Ту смо сад у парадоксалној ситуацији. Неки наши технички образовани кадрови мисле да ће енглески језик за неколико деценија ионако бити језик свих као матерњи. При оваквој претпоставци намеће се разумно питање: Да ли ће тиме сви прихватити (усвојити) и све специфичности културног кода органски уграђеног у језик. А истовремено се боримо за интеркултурализам, толеранцију и узајамно уважавање свих посебности?!

Сви неанглосаксонски језици стављени су пред дилему: да ли се борити за очување и развој матерњег језика или се приклонити енглеском језику као универзалном светском језику. Сви се слажу да ће погрешна одлука имати застрашујуће катастрофалне последице, посебно по језике бројно мањих народа. Искуства неких земаља као што је Француска са изузетно богатим и развијеним језиком, али који није више у некадашњој позицији (језик дипломатије), требало би да послуже за пример. Та земља води политику заштите француског језика од утицаја и продора англицизма на највишем-националном нивоу. Што се нас тиче, мислимо да све говорне професије морају пре свега да владају нормама

језика на коме говоре, и да поред сопствене струке, њихова брига мора да буде неговање говорне културе. То важи за све наставничке професије и многе друге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотел (1979): *Никомахова еџика*, Београд: Култура.
 2. Васић, С. (1980): *Вештина љоворења*, Београд: БИГЗ.
 3. Виноградов, Б. Б. (1971): *Сџиллсџика и џоеџика*, Сарајево: завод за уџбенике.
 4. Ивић, П. (1991): *Језички џриручник*, Београд: РТБ
 5. Јакобсон, Р. (1969): *Линџивисџика и џоеџика*, Београд: Нолит.
 6. Квинтилијан, М. Ф. (1967): *Образовање љоворника*, Сарајево: “Веселин Маслеша”.
 7. Косановић, Ј. (2002): *Кулџура љовора са реџориком*, Сомбор: Учительски фаултет.
-

Summary: This paper discusses the crucial question of education for speaking profession: speech and speaking culture and the development of speech culture in primary school age, whose educators are trained at teacher education faculties. The issue was to put the speech and language problems of transition countries into a broader frame, this is to examine the interference of language both in positive and negative aspects. We have insisted on culture in general, cherish of tolerance, as well as on overcoming of speech centrism and ethnocentrism, which are viewed as one of the main conditions for acquisition of the real quality in this field of human education.

Key Words: language, speech, speech culture, style, functional stylistics, heritage, language policy.

Резюме: В работе рассматривается безотлагательная проблема образования для говорильной профессии: культура речи и говорения и развитие устной?? говоримой культуры детей в возрасте начальной школы, учителя для которой готовят педагогические институты. Тема работы – обсудить в более широком масштабе проблему языка и речи в условиях имеющих в странах в переходном периоде и, с тем в связи, проблему взаимного влияния языков и интерференции в положительном, но и в отрицательном смысле. Настаивается на общей культуре, хранении терпимости и на преодолении языкоцентризма и этноцентризма, как важном условии истинного качества в этой области человеческого образования.

Стержневые слова: язык, речь, культура речи, стиль, функциональная стилистика, наследие, языковая политика.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

ЧЕДО ГОВЕДАРИЦА

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.41/.46

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.109-124

Примљено: 25. 05. 2002.

ПОЛАЗАК У ШКОЛУ И ПРИПРЕМА ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Резиме: Почетна настава читања и писања појмовно је различито третирана, почев од стварне наставе, преко “зорне обуке”, “завичајне наставе”, вежбање у посматрању, мишљењу, ручном раду и говору” до наставе познавања природе и познавања друштва.

У овом раду разматрана су поједина питања из предбукварског припремног периода као што су: пријем ђака првака у школу; упознавање породичне анамнезе ученика; здравствено стање и физичка развијеност ученика; упознавање са говорним способностима ученика; проверавање образовних садржаја, слова, читања и писања које су ученици донели из породице; увођење ученика у структуру говора; припреме за почетно писање; избор средстава за писање; писање предвџби за писање итд.

Кључне речи: настава, вежбање, припрема за читање и писање, глас, слово, реч.

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У ПРОШЛОСТИ

Прва програмска целина у настави матерњег језика у првом разреду основне школе је почетна настава читања и писања. Она има дугу прошлост кроз коју се развијала, мењала и усавршавала. Заснивала се на психолошко–педагошким и дидактичко–методичким начелима. Њени садржаји су усвајани уз примену принципа систематичности и поступности, очигледности, свесне активности и практичне применљивости усвојених знања, умења и навика. Садржаји су усвајани из непосредне стварности о предметима и појавама из завичаја и дечјег живота, па је зависно од тога често мењала свој назив. Објективна стварност је

уознавана уз коришћење што више чула и називана је “очигледна настава” или “зорна обука”, а због доминације садржаја из непосредног завичаја називана је и “завичајна настава”. Учени су садржаји који су деца блиски и имали су практичну примену. Починјало се са садржајима из родитељског дома. Деца су учила о својим родитељима, браћи, сестрама, ближој и даљој родбини. Учило се доста о раду, биљкама и животињама, њиховом гајењу и користи за човека. Било је доста садржаја о човеку, чувању здравља, заразним болестима и личној хигијени и садржаја о поштовању старијих, нејаких и изнемоглих. Доминирали су и религиозни садржаји. Редовно се ишло у цркву и посећивани су црквени обреди.

Обим садржаја почетне стварне наставе се стално мењао и допуњавао. Поред садржаја из природе, учени су садржаји из земљописа и историје, народног и уметничког стваралаштва. Док су деца посматрала природу и природне појаве, она су их описивала и своја запажања саопштавала другом и на тај начин су богатила свој речник и учили се правилном усменом изражавању, па су те садржаје обједињавали у наставном предмету “Вежбање у посматрању, мишљењу, ручном раду и говору”. Овај назив је дуго задржан у тадашњој школи и био је заступљен и у I и II разреду.

Из овог наставног предмета је настала биологија, земљопис и историја, а у новије време из природописа настали су наставни предмети познавање природе и друштва, познавање природе и познавање друштва. Дошло је до селекције природних и историјских садржаја, формирање нових предмета и ти су садржаји издвојени из матерњег језика. Матерњи језик је растерећен природних и историјских садржаја и у њему су остали садржаји из књижевности, усменог и писменог изражавања, граматике и правописа. Матерњи језик остао је један од основних наставних предмета у основном васпитању и образовању. То је језик на којем дете изговара прве речи које чује и учи од мајке, па се често каже да је то језик “своје мајке” којим се говори, не само у породици, већ и у селу, граду, завичају, па је у прошлости дуго називан завичајни језик и завичајна настава. Наш матерњи језик је заснован на законитостима књижевног језика. На њему се пишу књиге, објављују комуникације међу људима, саопштавају мисли и осећања. Постао је саобраћајно средство у говору и помоћу њега се уче и на њему предају сви наставни школски предмети. Он је постао наставни језик.

У садашњем наставном програму матерњег (српског) језика у I разреду основне школе, његова прва програмска целина је почетна настава читања и писања. Садашња почетна настава читања и писања, ранији и стари назив “писочитаније” има своје три програмске целине и то: припремни често називан и предбукварски период, учење читања и писања или букварски и постбукварски (читанчин) период. Сваки овај наставни период има своје специфичности, посебне задатке и садржаје и време трајања. Због више својих посебности и сложено-

сти нешто виће ћемо у овом тексту говорити о припремном периоду у почетној настави читања и писања у настави српског језика.

Припремни период почетне наставе читања и писања почиње првог дана поласка ученика у први разред основне школе и траје до почетка учења првих слова, учења читања и писања.

У овом периоду наставници разредне наставе који раде у I разреду морају да обаве низ послова и активности како би се сви ученици правилно припремили за усвајање свих 30 гласова (фонема) и слова (графема) и поступно уводили у сложени процес читања и писања.

Од многих задатака, из припремног периода, анализираћемо само неке као што су: упознавање породице и породичних услова сваког ученика; физичку развијеност и здравствено стање; зрелост деце за полазак у школу и њихове опште способности; образовни ниво; квалитет и квантитет знања умења и навика; способност вербалног изражавања и практична примена појединих знања и умења; социјална зрелост и способност да се уклопе у нови колектив и школску средину; обухваћеност деце предшколским образовањем и васпитањем, па све до правилног седења, опхођења у учионици и школи, избор средстава за писање, припремање за писање и увођење ученика у структуру нашег говора и оно што се неизбежно мора догодити, а то је први дан у школи и пријем ђака првака.

Први дан у школи

Пријем ђака првака у школу је посебна свечаност. То је посебан догађај и доживљај за новог првака, његове родитеље, наставнике и целу школу. Поласком у школу, деца из “царства игре и безбрижности” ступају у нову средину, школски рад и живот пун правила и обавеза. Тај свечани тренутак остаје трајно у памћењу ђака првака и њихових родитеља. Све активности за тај дан у школи се свечано и посебно припремају. Школска зграда и цео школски простор треба да је уређен и да свечано делује. На улазу школске зграде поставља се велики транспарент са поруком: **ДОБРО ДОШЛИ ЂАЦИ ПРВАЦИ!** Ходници, учионице и остале просторије су чисте, свеже окречене, украшене цвећем, фотосима, цртежима и практичним радовима ученика. Учионица у којима ће учити нови ђаци прваци треба да је посебно лепо и свечано украшена. На прозорима, наставном столу је свеже цвеће. Зидови и панои су украшени ђачким радовима.

Главна свечаност се обавља у спортској сали или другом погодном простору. На улазу у просторију, а у мањим школама може и на улазу у школу, прваке и њихове родитеље дочекује директор школе, наставници који ће радити у I разреду, остали наставници и радници школе, представници ђачких родитеља, чланови школског одбора и други гости. Док прваци са својим родитељима улазе у просторију свира музика неке дечје песме или корачнице, као што је “Добро

дошли ђаци прваци” из албума Здраво војско. Најбоље је ако се може ангажовати војна плех музика. Првацима старији ђаци деле, стављају на груди амблеме. Могу се дати и каранфили. Ђаци прваци седају у прве редове. Иза њих су њихови родитељи и гости.

Директор школе пригодним речима поздравља ученике, родитеље и госте. Поздрав, после директора школе, може упутити и старији ученик. Читају се и поздравни телеграми, ако их има.

После поздравних речи изводи се културно–уметнички програм који су припремили старији ученици. Пева и хор школе. Програм је разноврстан, шаролик и састоји се од песама, рецитација, балета. Изводе се садржаји блиски деци и из њиховог ђачког живота.

После изведеног програма, наставници првог разреда, свечано обучени прозивају своје ученике. Гласно се читају презимена и имена ученика уз наставников благи осмех, полако ученици и њихови родитељи одлазе у своју учионицу. Учионица је свечано украшена. На столовима су књиге (Буквар, Прва свеска за писање, оловка и сл.) На столовима су и на картончићима исписане поруке: СРЕЂАН ПОЧЕТАК. ДОБРО ДОШЛИ У ШКОЛУ. ВИ СТЕ ЂАЦИ ПРВАЦИ. ШКОЛА ЈЕ ВАШ ДРУГИ ДОМ. ЖЕЛИМО ВАМ ПУНО УСПЕХА и сл. Неке од порука могу бити и на зидним паноима.

У учионицу, са децом, могу ући и њихови родитељи. Ученици седају на столице по слободном избору. Поред њих могу сести, а најбоље је да родитељи седну позади или стоје поред зидова у учионици. Ако има плашљивих ученика, поред њих могу да седну и њихови родитељи, да се дете мало ослободи.

На овом часу се наставник упозна са сваким учеником, а и ученици између себе. Са сваким учеником се поведе кратак разговор (Како се зове. Кога има код куће. Како му се зову родитељи, браћа, сестре, баке и сл.). Говор наставника треба да је јасан, мио и благ. На школски одмор ученици излазе са својим наставником. Крећу се десном страном ходника у школско двориште. На одмору се скупа играју ученици и њихов наставник. Играју се игара из дечјих вртића и сл. Следећег наставног часа наставник показује ученицима како се правилно седи, како се понаша у учионици. Ученици се касније кроз наставне садржаје познавања природе упознају уче: о школи, улазак и излазак из учионице; поздрављање у учионици и ван ње; ословљавање наставника и старијих; понашање ученика у школским просторијама и школском одмору; коришћење воде и санитарног чвора; одлазак из школе; прелазак преко раскрснице итд. Код усвајања ових навика треба да важи правило “Све што се каже, нека се и покаже”. То се све учи поступно како би се формирале културне и хигијенске навике код ученика.

УПОЗНАВАЊЕ ПОРОДИЧНИХ УСЛОВА

Породица је незамењив фактор у целокупном формирању личности. У њој се, поред рођења, дете негује, психо–физички развија, образује и васпитава. У породици се највише проводи времена, где дете доживљава прве радости и тугу, успехе и падове. Наставник који први пут прима ученике првог разреда мора добро да упозна породице и породичне услове сваког детета појединачно. Они су му полазна основа за будући рад ученика. Добар наставник ће лако сазнати социјални статус сваког родитеља мајке и оца, па и целе фамилије, њихов степен образовања, занимање и пословање које обављају, стамбене услове у којима дете живи и ради, бројеве кућног телефона и телефона родитеља на радном месту. Неопходно је да се упозна здравствено стање сваког ученика, које су болести боловала, да немају епилептичке нападе, поједине физичке деформитете, посебно чуло слуха и вида, да ли су стидљива, повучена или уплашена. Наставник је дужан да се упозна који ученици имају једног или оба родитеља; децу јединчад, усвојену децу или децу без оба родитеља; децу разведених и болесних родитеља, алкохоличара или који узимају дрогу; чији родитељи раде у иностранству или имају статус избеглих и расељених лица и др. Широка је лепеза података које наставник треба да упозна о родитељима својих ученика. Те податке ће најлакше и најкомплетније прикупити кроз индивидуалне разговоре са родитељима. Поједини подаци се могу прикупити и на првом родитељском састанку, а поједини наставници практикују и посебне упитнике које попуњавају родитељи код куће и шаљу их по деци наставнику. Доста података наставник треба да сазна кроз индивидуалне разговоре са једним или оба родитеља.

Ове и друге податке који су важни за нормалан ради и праћење сваког ученика наставник пажљиво прикупља, евидентира на посебним листовима које одлаже у фасциклу сваког ученика. Ти подаци се групишу по врстама и садржајима (породични услови, здравствени и физички подаци, говорне способности ученика, познавање слова, читања и писања и сл.), заједно чувају и допуњавају у току целог основношколског школовања. Те податке најчешће прикупља сам наставник, а неки се добијају од педагошко–психолошке службе.

ЗДРАВСТВЕНО СТАЊЕ И ФИЗИЧКА РАЗВИЈЕНОСТ УЧЕНИКА

У школу долазе ученици који имају посебних здравствених тешкоћа, која су неухрањена и прележала познатије дечје болести: богиње, жутицу, упале крајника, упале плућа, ређе да имају срчане сметње, упалу мокраћних канала, бубрега, болују од дијабетеса, епилепсије, имају астму или алергије. У школу долазе рахитична и анемична деца која имају кокошије груди, криву кичму, равна стопала, деца која носе разна помагала, протезе, наочаре и др.

У школу све више долазе деца која имају слабије развијена поједина чула, најчешће чуло вида, а ређе чуло слуха и имају тешкоће у визуелној и акустичној перцепцији. Највише је деце која су кратковида, а мање је оне деце која су далековида или имају поремећаје у покрету очију.

Мало је деце која имају поремећај и оштећење чула слуха. Ова деца теже разликују и изговарају гласове и речи, па имају посебних тешкоћа у настави читања и усменог изражавања. Она много теже гласно, а лакше тихо читају. Овакву децу, ако имају тежа оштећења, треба усмерити у школе које су стручно оспособљене и намењене за рад са том децом.

Ученике који имају оштећење чула вида и слуха, потребно је правилно разместити да седе у првим редовима у учионици и редовно носе своја помагала (наочаре и слушне апарате).

У школу нам долазе и деца која имају органске и функционалне говорне мане.

Највише је ученика који тепају и врше замене у изговору појединих гласова, па место правилног изговора речи маца они изговарају мата, или миш – мит. Много су чешћи примери тежег изговора појединих гласова (ч, ћ, ц, х, ф), или испуштање појединих гласова код изговора речи (брат – бат, врабац – вабац).

Има ученика који муцају. Оно је условљено наглим грчењем говорних органа, када долази до прекида гласа у изговору појединих речи. Муцање се може појавити и због страха ученика од школе и наставника. Има случајева када ученици неправилно изговарају поједине гласове, јер имају деформитете хрсканице у носној шупљини па се говори кроз нос (уњкање). Због недостатка говорних органа долази до алалије и дислалије када долази до замене појединих гласова или се они изостављају.

Има појава и мутизма када ученик тешко проговара и стално ћути, а и они ученици који брзо и стално говоре, па их је тешко прекинути и зауставити (патолошка брбљивост). Постоје, али ретки случајеви, ученика који имају посебне тешкоће у читању (дислексија) или писању (дисграфија).

У школу долазе деца и са одређеним врстама поремећаја у понашању. Хиперактивна деца су агресивна и стално дирају другу децу. Нису ретка ни деца која се тешко уклапају у колектив. Нека деца су сувише повучена, увек су у неком страху, напета су и лако заплачу, док друга сувише себе истичу, хоће да су у првом плану.

Све те здравствене и физичке појединости сваког ученика наставник треба добро да упозна, како би на основу тих и других специфичности знао да правилно организује васпитно–образовни рад. Према овим ученицима мора се водити посебна брига, и увек бити тактичан и пажљив. Такве ученике треба чешће хвалити и подстицати, а никако грдити и запостављати.

УПОЗНАВАЊЕ ГОВОРНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Говор је средство за споразумевање људи. То је способност да се јасно и правилно саопште знања, мисли и осећања. Говор је основ за развитак детета и човека. То је процес који дуго траје, почиње у постнаталном периоду и траје до краја живота. Тај процес се најинтензивније одвија у току организованог васпитно–образовног рада у предшколском и основно–школском периоду, кроз одговарајуће врсте и облике говорних вежби и стручни рад васпитача и наставника. Ученици, доласком у школу, из породице, доносе различит фонд активних речи и израза. Тај говор обилује великим фондом неправилних речи, речима локалног жаргона којег треба открити, упознати и поступно замењивати правилним речима и изразима у духу нашег књижевног језика. На који ће начин наставник разредне наставе упознати говор својих ученика, његово правилно и неправилно изражавање? То се постиже, не само на часовима матерњег језика, него и на часовима свих наставних предмета, који се изучавају у првом разреду основне школе. Најбоље се то постиже кроз одговарајуће врсте и облике говорних вежби, кроз организовано, поступно и стручно вођење усмено изражавање сваког појединачног ученика. Наставници то најбоље постижу уз захтевање да му сваки ученик прича своје доживљаје из родитељског дома, шире породице и дечјег вртића. Деца радо описују своје игре, играчке, родитеље, баку и деку, чланове шире породице, поједине догађаје, рођендане, излете, биљке и животиње. Она желе да певају и рецитију научене песме, причају приче, посматрају и описују слике, сликовнице, дијафилмове, филмове и друге садржаје из њихове сфере интересовања. Кроз ове облике усменог изражавања наставници најлакше и најбоље упознају говор својих ученика. Сазнају који ученици теже и неправилно изговарају поједине гласове, целе речи и крај реченице; да ли се усмено изражавају слободно или су уплашена; да ли говоре тихо или гласно; да ли су им реченице кратке или дугачке, које локализме користе и слично. Све те налазе, вредни наставници, студиозно прате, бележе и одлажу у одговарајуће досијее које ће са другим налазима комплетирати и водити у току школовања ученика. Ти налази ће наставницима бити главни путоказ како ће прилагођавати наставни рад могућностима сваког појединог ученика. Наставник мора увек имати на уму да ученици опонашају говор својих наставника. Наставников говор је узор за ученике, па се наставник мора увек у наставном процесу правилно, усмено изражавати у духу нашег књижевног језика.

Код упознавања говорних способности ученика наставник мора да упозна и општу способност и увиди интелектуалне могућности сваког ученика. Те податке ће најбоље добити од стручне службе у школи.

ПРОВЕРАВАЊЕ ПОЗНАВАЊА СЛОВА, ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Ученици се могу успешно уводити у процес почетног читања и писања, само онда, ако наставник за сваког ученика утврди његов фонд познавања штампаних и писаних слова. Он треба да за сваког ученика утврди колико и која мала и велика штампана и писана слова препознаје и познаје; да ли гласовно или слоговно сриче, правилно прочитава или чита штампане речи или реченице; која писана слова зна и да ли зна да пише писаним словима речи или реченице. У неким школама ове послове обавља стручна служба приликом уписа ученика у I разред основне школе и податке предаје наставницима. Ако се ти подаци не добију онда наставници, на једном од првих часова, те податке проверавају и евидентирају. Познавање штампаних и писаних слова, као и читање, најлакше се установи ако наставник користи Свеску за почетно писање коју је издала Школска књига из Новог Сада. У тој свесци дати су материјали за испитивање познавања слова, читања и писања и методички поступци увођења ученика у наставу почетног писања. (Говедарица, 2001)

Ево тог материјала који се налази на првим страницама ове свеске.

А а Б б В в Г г Д д Ђ ђ Е е Ж ж З з И и
Ј ј К к Л л Љ љ М м Н н Њ њ О о П п Р р
С с Т т Ћ ћ У у Ф ф Х х Ц ц Ч ч Џ џ Ш ш

*Аа Бб Вв Гг Дд Ђђ Ее Жж Зз Ии
Јј Кк Лл Љљ Мм Нн Њњ Оо Пп Рр
Сс Тт Ћћ Уу Фф Хх Цц Чч Џџ Шш*

Познавање _____ штампаних
слова.

ЧИТАЊЕ:

а) чита: ДА НЕ

б) шчитава: ДА НЕ

ц) сриче: ДА НЕ

д) не покушава да чита

Познавање _____ писаних
слова.

ПИШЕ: ДА НЕ

ДОБРО ДОШЛИ У ШКОЛУ. ЈА ЗНАМ ДА ЧИТАМ. ПРВИ ДАН У ШКОЛИ.
ЗОРАН ПИШЕ. МИЛИЦА ИМА ЛУТКУ. ВЕРА БЕРЕ ЦВЕЋЕ.

Подаци се уносе у следећу табелу:

Ред. број	Име и презиме	Дат. исп.	Познавање слова				Шчитава	Чита	Пише
			Штампаних		Писаних				
			Мал.	Вел.	Мал.	Вел.			
1.	Н Н								
2.	М М								

Ако наставник не користи свеску за почетно читање и писање ово испитивање обавља помоћу одговарајућег дидактичког материјала. Испитивање се обавља индивидуално са сваком учеником. Наставник треба да дође до података: колико ученик познаје малих и великих штампаних и писаних слова; да ли зна да чита, шчитава или гласовно слоговно сриче; да ли зна да пише писаним словима неке речи или реченице. Од ученика који не познаје штампана слова не треба захтевати да чита. Све те податке уноси у одговарајућу табелу, збирно за цело одељење и касније користи у наставном процесу.

УВОЂЕЊЕ УЧЕНИКА У СТРУКТУРУ ГОВОРА

Структуру говора чине гласови (фонеме), речи и реченице. Њиховом употребом људи се међусобно споразумевају, једни другима саопштавају своје мисли и осећања. Говорне јединице су гласови, речи и реченице. Ове говорне јединице су доста апстрактне и одвајкада су мучиле теоретичаре и практичаре како их учинити што приступачнијим за усвајање од стране ученика првог разреда. Писци буквара и приручника то питање решавају доста различито. У дугој вековној пракси практичари те проблеме своде на три основне групе. Једни до појма гласа долазе подражавањем гласова у природи (пчеле зује 3333 и уочава се глас 3. Лишће у шуми шушти и уочава се глас Ш). Тај приступ је дуго био присутан у нашим школама. Други практичари су до појма гласа долазили од реченице и њене анализе на речи и гласове, а најбројнија група наставника била је она која је до појма гласа долазила од речи, такозване “нормалне речи”. То је реч у којој се налази један или више учених гласова. Проналази се карактеристична реч. Одређује њено значење. Реч се раставља на гласове. Гласови се правилно и гласно изговарају. После анализе речи на гласове врши се синтеза гласова у дату реч. Изналазе се речи са уоченим гласом који се налази на почетку, средини и крају речи. Долази се до појма гласа и изводи закључак да се све речи састоје из гласова. Гласови се чују и изговарају. Они се не виде. Сваки глас има свој одговарајући знак. То су слова (графеме). Слова се не чују. Она се само виде и читају. Најмања говорна јединица је глас. Веће говорне јединице су речи и реченице. Речи се састоје од више гласова. Више речи чине реченице, а више реченица чини текст. Наш српски језик има 30 гласова и 30 слова. Сваки глас има одговарајући свој знак, своје слово (графему). Наше писмо је доста једноставно, јер за сваки глас (фонем) има одговарајуће слова (графем), па није посебан проблем научити ученика да чита и пише.

После објашњавања појма гласа, наставник упознаје ученика и са говорним јединицама реч и реченица. Од гласова су састављене све речи. Речи нешто значе и именују. Више речи чини реченицу. Њом се нешто каже и саопшти. Неки наставници када дају појмове говорних јединица упознају ученике и са значењем предмета и ствари, живо и неживо. Ти појмови се могу дати и објаснити и касније кроз остале наставне предмете, природу и друштво и др.

Упознавање ученика са говорним јединицама врши се на посебним наставним часовима српског језика, јер се појмови гласа, значење речи и реченице из часа у час утврђују и проширују, зависно од броја научених гласова и слова. Ученици пишу речи и реченице и истовремено их шчитавају и читају и одређују њихово значење.

ПРИПРЕМЕ ЗА ПОЧЕТНО ПИСАЊЕ

Бака првака у школи очекују многе обавезе и тешкоће. Појављује се и страх од школе, посебно страх како ће да научи читати и писати. Те бриге брину и неки родитељи. Често су то бриге неоправдане, поготово што у први разред основне школе долазе деца све припремљенија и са богатијим знањима, умењима и навикама која су стекла у породици и децјем вртићу. Увођење ученика у почетно читање и писање захтева доста умешности и знања, које се посебно испољава у непосредним припремама ученика за писање и читање. За учење почетног писања потребна је много већа психо-физичка зрелост детета него за учење почетног читања. Писани говор је много тежи него усмени говор, мада су слова нашег писма графички доста једноставна, лако се пишу, а још лакше читају.

За успешно писање ученика, поред психофизичке зрелости, важни су породични услови и обухваћеност деце предшколским васпитањем и образовањем. Деца, у породици уче да шкрабају, шарају и цртају по разним површинама, свесци, блоку, бетону, папиру, уз коришћење дрвених, воштаних, водених боја, креда у боји. Цртају разне ствари, животиње, родитеље, играчке. Играју се и цртају, моделују, слажу, граде и разграђују различите играчке, предмете.

После креативног изражавања у породици, то се све наставља, са пуно интензитета, разноврсности и стручним вођењем у децјем вртићу. У децјем вртићу деца користе свеске различитих намена, величина, разне блокове за цртање, раде пластелином, плодовима, вуницом и осталим разноврсним дидактичким материјалима. Све те активности припремају децу да шака и руке постају еластичне, а мање круте, да лакше држе средство за писање. Уз мануелне активности деца се усмено, вербално изражавају рецитијући разне песме, причају приче, препричавају бајке, басне, цртане филмове и друге ТВ емисије. Тако она богате свој речник активним речима, правилније се усмено изражавају, лакше прихватају школске обавезе и сл.

За успешно почетно писање потребно је да се ученици, у припремном делу почетне наставе читања и писања, науче и навикну како се правилно седи на столицу у учионици, како се правилно користи, оловка, свеска и гумица код писања. Најефикасније предвежбе се морају обавити да би се процес писања учинио што лакшим и успешнијим.

ПРАВИЛНО СЕДЕЊЕ

Ученик у школи проводи доста времена обављајући многе наставне и ваннаставне активности у непроветреним просторијама и дуго седење. Проведене године у школи су периоди када се дете најинтензивније психо-физички развија, зато наставник мора научити сваког ученика, од обичног правилног

седења, преко разноврсних активности и понашања како би се тај развитак што свестраније одвијао и формирала жељена свестрана личност.

Доста наставника често инсистира на правилном седењу ученика у школској клупи и држању тела при писању, али то не чини целовито уз захтевање многих и јединствених правила, како би се сталним захтевима формирале навике правилног седења и држања тела код писања и читања. Захтеви се не траже свакодневно и целовито, него парцијално, па није чудо што већина ученика седи неправилно, искривљеног тела, ослоњени на ивици клупе или столице. Правилно седење у клупи или на столици је важна навика која се мора благовремено формирати код сваког ученика. Код седења ученика наставници треба да обрате пажњу на следеће:

- да су обе бутне кости нормално ослоњене на седиште столице;
- да су леђа наслоњена на наслон столице;
- да су оба стопала целом својом дужином ослоњена на патос;
- да се држи цело тело и глава усправно, а не криво и погнуто;
- да тело није наслоњено на ивицу стола;
- да је линија која пролази кроз оба рамена паралелна са линијом која пролази кроз оба ока;
- да је свеска удаљена од ивице стола и мало нагнута у леву страну;
- да је глава удаљена од свеске и стола око 25 цм;
- да дневно светло пада са леве стране.

Учионица треба да је светла, топла и чиста, пуна цвећа и дечјих радова. Она треба да је пријатан амбијент у којем се сви пријатно осећају, раде и уче. Формирање навике правилног седења и учења је један од предуслова правилног развоја кичменог стуба, грудног коша, стопала, чула и других органа сваког ученика, па му треба сваки наставник да посвети дужну пажњу, јер нам све више ученика долази у школу са појединим деформитетима које треба кроз редовну наставу, а посебно кроз корективни рад поступно отклањати.

ИЗБОР СРЕДСТАВА ЗА ПИСАЊЕ

У основној школи у настави редовно се користе разна средства за писање, различите оловке и свеске. Графитна оловка се у првом разреду користи од давнина. Поред ње, у употреби је и хемијска оловка, налив перо и фломастер. Од свезака користе се у првом разреду свеске на уске и широке празнине, свеске на квадратиће и свеске без линија. Код практичара и теоретичара постоје подељена мишљења о коришћењу средстава за писање у почетној настави писања. Јелена Миоч је препоручивала да се у почетној настави писања користи налив перо и хемијска оловка. Едо Вајнахт препоручује хемијску оловку, а Десанка Јањушевић налив перо и патент оловку. Наставници практичари најчешће користе у почет-

ном писању графитну оловку, ређе хемијску оловку, а доста ретко налив перо и фломастер.

Графитна оловка има дугу примену у почетној настави писања, јер има доста предности у односу на друга средства за писање. Лако се набавља и доста је јефтина. Лака је и једноставна за чување и писање. Погрешно написана слова и речи лако се бришу и исправљају. Погодна је за писање танких и дебелих линија и њом се лако повезују слова у речима. Она има и својих мана. Честом употребом гумице за брисање папир се цепа и свеска прља. Ученици знају да се погрешно написано слово и реч могу лако избрисати па не обраћају довољно пажње на правилност писања. Потребно је ученике научити како се правилно користи гумица и машиница и зарезивач за оловке.

Ранијих година хемијска оловка је била често у употреби у првом разреду основне школе. Хемијске оловке су биле квалитетније, лакше су се набављале, нису прљале свеску и одговарале су писању усправних слова, без танких и дебелих линија. Ученици су озбиљније прилазили писању хемијском оловком, јер су знали да учињене грешке не могу лако избрисати. Она се редовно користи у старијим разредима основне и средње школе.

Данас се ретко користи налив перо и мастило у почетној настави за писање. Оно је скупо, лако се квари, нема више ни квалитетног мастила а ни свезака од квалитетног папира.

За писање се ретко користе у бојама и фломастери. Њих су најчешће користили наставници који су радили по комплексном поступку у почетној настави читања и писања и писали су на свеске без линија.

Када се анализирају све добре и лоше стране коришћења средстава (оловке) за писање у почетној настави писања, најбоље је користити графитну оловку у првом разреду основне школе.

Треба научити ученике како се држи средство за писање: оловка, пенкало или фломастер. Оловка се држи између три прста: палца, средњег прста и кажи-прста. Сва три прста су мало удаљена од врха оловке. Оловка се држи “лако” и “меко” и не треба је “стезати”, чврсто држати између прстију. Ако се оловка држи “тврдо” њено се срце (мина) лако ломи и свеска се цепа. Многа деца долазе у школу са неправилним држањем оловке и то наставник мора поступно исправљати и правилно навикавати, све ученике, да држе оловку, јер је то један од предуслова за нормално писање.

Поред оловке, наставник треба да се определи и коју ће свеску користити за писање. Практичари се и ту колебају. Да ли се одредити за свеску на уске или широке празнине. Неки користе и свеске на квадратиће, док они који раде по комплексном поступку користе свеске без линија. У пракси се највише користи свеска на уске празнине. У мањем, ужем простору, се лакше и правилније пишу елементи и писана слова. У уским празнинама лакше је писати слова која

заузимају мањи простор и слова која се пишу у две (ј, у, д) и три празнине (ђ, ф, велика слова у, ј, ц). Ова свеска је погодна за писање слова која се укрштају (ј, у, в). Лакше се прави размак између слова и речи. Има практичара који у првом полугодишту пишу у свеске на уске, а у другом полугодишту користе свеске на широке линије. Није мали број наставника који од првог часа у првом разреду користе свеске на широке празнине. Ретки су наставници који користе само свеске на квадратиће. Остављена је слобода сваком наставнику да се сам определи коју ће свеску и оловку користити у почетној настави писања.

На основу свог учитељског, саветничког и надзорничког искуства препоручио бих наставницима првог разреда да у почетној настави писања користе свеске на уске празнине и графитну оловку. Они се могу користити у току целог првог разреда, а касније у II разреду може се прећи на коришћење свеске на широке празнине и хемијску оловку.

Наставници који су правилно користили у првом разреду графитну оловку и свеску на уске празнине постижали су у настави писања боље резултате од наставника који су користили хемијску оловку и свеску на широке празнине.

У школи се могу наћи ученици који уместо десном, пишу левом руком. Леворука деца имају развијенији моторни центар у кори великог мозга и она лакше пишу левом, него десном руком. То није никакав недостатак. Леворуке ученике не треба присиљавати да са леве пређу на десну руку код писања.

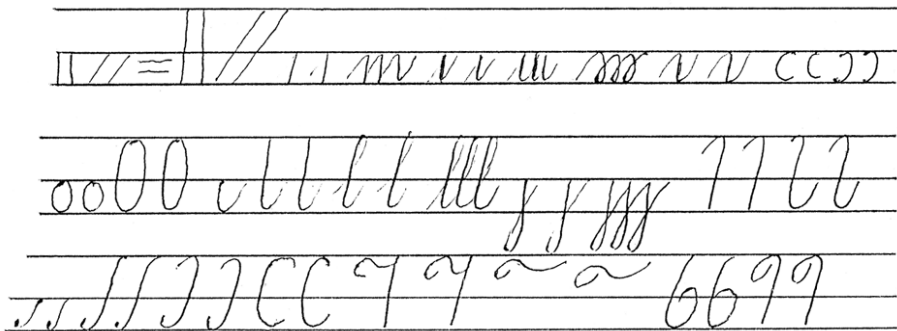
ИЗБОР ПРЕДВЕЖБИ ЗА ПИСАЊЕ

Штампана и писана, мала и велика слова, наше азбуке нису сложена и компликована, већ су једноставна, лако се повезују и пишу, мада има неколико писаних слова која су нешто сложенија и тежа (ц, ђ, ф, ж, к, и њ). Деца су у породици, а посебно у дечјем вртићу, доста цртала, шарала, вајала, па су извежбала ситне мишиће шаке, прстију и руке и лакше држе средства за писање и графички се потпуније изражавају. Но и поред тога, наставник у почетној настави читања и писања, у њеном припремном периоду, потребно је да изврши што правилнији избор вежби и предвежби за писање. Најчешће су то цртежи предмета (мердевине, грабуље, тарабе, куће), опонашају се покрети и радње (берба плодова, веслање, летење, хватање лептира, у ритму ударање длана од длан и сл), преко цртања разних шара и орнамената.

Због графички тежих облика, посебно писаних слова, у припремном периоду почетне наставе читања и писања пишу се и поједини елементи слова. Елементи за писање слова дати су на првим страницама буквара. Аутори буквара различито су извршили избор и дали број и облике елемената слова. Неки су уз елементе дали и фризове, орнаменте, цртеже и поједине речи и реченице. Постојала су мишљења да док се користи усправно, курентно, писање слова са

повлачењем, није потребно да се пишу елементи слова, већ се одмах пишу цела слова. Пракса је то демантовала. Елементе слова потребно је писати због графичке сложености појединих писаних слова, неизвежбаности дечје шаке и ситних мишића руке, да се правилно држи средство за писање. Постоји мишљење да треба поново у букваре унети слова са повлачењем косе танке и усправне дебеле линије. То све иде у прилог да се врши избор и обављају предвјежбе за писање, са елементима слова, како би се сложени процес писања учинио што лакшим и успешнијим.

На основу искуства и праћења почетне наставе читања и писања препоручио бих практичарима следеће елементе за вежбање, пре писања појединих слова:



Које ће елементе и колико дуго вежбати, нека одреди сваки наставник.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Милатовић, В. (1986): *Настава њочейној чийања и љисања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Мијушковић, Е.; Иличковић, Б.; Симовић, Р. (1975): *Настава њочейној чийања и љисања*, Титоград: Реп. завод за унапређење школства.
3. Николић, Љ. (1973): *Проблем чийања у настаџи срјскохрџајској језика и књижевности у основној школи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Перушко, Т. (1965): *Мајтерински језик у обавезној школи*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
5. Вајнахт, Е. (1971): *Наш љуџ, књија за настаџнике хрџајској језика у I разреду основне школе*, Загреб: Школска књига.
6. Стојић-Јањушевић, Д. (1967): *Настава њочейној чийања и љисања*, Београд: "Вук Караџић".
7. Марковић, Ж. (1972): *Настава њочейној чийања и љисања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

8. Миоч, Ј. (1964): *Приручник за наставау њочейној чииања и иисања*, Београд: Завод за уџбенике СР Србије.
9. Мурадбеговић, М. (1968): *Комплексни и монографски постојаак у њочейном чииању*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Рибих, К. (1966): *Тешкоће чииања и иисања у школи*, Загреб: Школска књига.
11. Говедарица, Ч. (1/1977): *Нека иишања увођења ученика у иисани њовор*, Нови Сад: Педагошка стварност.
12. Говедарица, Ч. (1/1977): *Чииање и брзина чииања у I разреду основне школе*, Сплит: Школски вјесник.
13. Говедарица, Ч. (2001): *Свеска за њочейно иисање*, Нови Сад: Школска књига.

Summary: Initial instruction of reading and writing was understood differently, from real instruction and “visual training”, “homeland instruction”, “perception, comprehension, handwork and oral training” to nature study and society study instruction.

This article discusses some questions from pre-primer period of preparation, such as acceptance of beginner pupils, introducing with family anamnesis of pupils, health and physical status of pupils, oral abilities of pupils, examination of previously acquired education contents, letters, reading and writing, introducing pupils in speech structure, preparations for initial writing, choice of writing means, creating pre-writing exercises, etc.

Key Words: instruction, exercises, reading and writing preparation, sound, letter, word.

Резюме: Первоначальное обучение грамоте (читать и писать), как понятие было определено разными способами: как настоящее обучение, «визуальное обучение», «обучение родине» «упражнение в наблюдении, мышлении, вязании и речи», или как обучение познания природы и общества.

В этой работе рассматриваются некоторые вопросы из предбукварного подготовительного периода, как например: прием учеников первоклассников в школу, знакомство с семейными сведениями учеников, состояние здоровья и физической развитости учеников, ознакомление с речевыми способностями учеников, проверка полученных в семье образовательных понятиях, букв, чтения и умения писать, введение учеников в структуру речи, подготовка к первоначальному писанию, выбор средств для писания; писание подготовительных упражнений для писания итд.

Стержневые слова: обучение, упражнение, подготовка к чтению и писанию, голос, буква, слово.

ДР ДРАГОЉУБ ГАЈИЋ

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.3:82

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.125-129

Примљено:11. 08. 2002.

ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА ЧИТАЊЕ

Резиме: Учитељ подстиче ученике на читање различитим облицима рада: да одаберу песму за рецитовање, да драматизују одломак или више песама, да саставе питања, да причају о прочитаним књигама, да питају учитеља или ученике. Задачи за даровите ученике да сликају и пишу композиције за певање и свирање.

Кључне речи: подстицање на читање, рецитовање, драматизовање, ученичка питања, стваралачки задаци.

У последњој четвртини прошлог века често се чула тврдња да је књига изгубила улогу коју је до тада имала у духовном развоју деце и омладине и да је преовладала телевизија јер је много занимљивија и моћнија. Учитељи, наставници и професори су тврдили, а и данас тврде, да је речник ученика сиромашан, да деца не знају да маштају и да не умеју да уживају у лепотама лепе књижевности. Анкете на улицама за телевизијске емисије сведоче о поразну незнању језика и духовну сиромаштву. О погубну утицају цртаних филмова објавио сам рад у Детињству (бр. 2, 97) у коме сам указао на штетни утицај цртаних филмова и запитао да ли ће деца вратити себи Плавог зеца Душана Радовића, односно да ли ће деца читати и маштати, богатити свој речник и духовни живот.

За Сервантесовог јунака Дон Кихота речено је да је први човек књиге у европској цивилизацији. Од њега до краја двадесетог века европска цивилизација развијала се под утицајем књиге и допринос књиге том развоју је немерљив. Ако

се Европа, па и ми, одрекне незаменљиве улоге књиге у духовну расту и стасавању младих, онда је њена будућност врло суморна.

Данас би требало проналасити нове могућности подстицања ученика да читају. Предлажем неке облике рада који би сваком ученику омогућили да се радује читању и да проналази нешто за себе у читању књига.

Ретко ученици основних школа могу да виде свог учитеља да са књигом долази на час Српског језика. Требало би да учитељ донесе нову књигу која није у програму и тако покаже ученицима да и он чита, а не само захтева од ученика да читају. За време одмора учитељ намерно оставља књигу на столу са обележеним местом до кога је прочитао књигу. Радознали ученици ће погледати књигу, нешто и приупитати свог учитеља. То ће бити повод да им учитељ нешто каже о књизи и тако ће бар неке подстаћи да је прочитају, а то је за почетак врло важно.

Ретко учитељ покушава да сазна шта ученици читају. Зато би требало да учитељ предложи ученицима да бар једном у полугодишту причају о прочитаним књигама. Можемо само да наслутимо како и колико ће се ученици припремати, самостално, што је врло важно, да пред осталим ученицима говоре о књизи (књигама) коју су прочитали. На таквом часу учитељ ће сазнати, иако тај час неће бити час оцењивања”, шта ученици знају какав им је речник, шта проналазе у књигама које су читали, шта разумеју, а шта не разумеју, шта их привлачи, шта је остало ван њиховог видокруга запажања. Такви часови биће занимљиви ученицима који воле усмено да излажу. Излагања ученика могу да буду подстицај ученицима да читају нове књиге, које су им препоручили њихови другови.

Једном у полугодишту учитељ ће предложити ученицима да на једном часу прича о књигама које је прочитао. Ученици ће сазнати које нове књиге учитељ чита, како се о књигама говори, којим редоследом, каквим речником, на шта треба да обрате пажњу, шта нуде нове књиге. Такав час ће имати вишеструку улогу у настави књижевности и подстаћи ће многе ученике да читају нове књиге.

Кад је на реду за обраду на часу лектире збирка песама, онда би могли да буду нови и занимљиви задаци. Задатак за све ученике би могао да буде да одаберу песму коју би прочитали пред свим ученицима и да после читања објасне зашто су се определили за такву песму. Да би одабрао песму, ученик треба да прелиста књигу и да прочита више песама. Тако је учитељ постигао циљ: да ученици прочитају више песама. Уместо овог захтева учитељ би могао да захтева од ученика да одаберу песму коју ће научити напамет и рецитовати је пред одељењем. Ово може да буде посебан задатак за ученике који воле да реитују или су чланови рецитаторске групе.

Има песама, нпр. неких Змајевих, које би могле да буду повезане у целини и изведене како драмска игра. Зато учитељ може да предложи (или у почетку и сам да одабере) ученицима да пронађу више песама које чине неку повезану целину, да је драматизују и да ту своју драмску игру изведу на почетку часа обраде

песама. После тога би требало да објасне зашту су одабрали те песме. Драмска игра и глума ученика омогућиће осталим ученицима да доживе много више, а ученици који су извели драмску игру дубље и снажније су доживели песме и обогатили свој речник.

За ученике IV разреда могао би да буде задатак да пробају да сачине сценарио од више песама или неког одломка из романа. Такав задатак ће подстаћи ученике да прочитају више песама и да вежбају писање. Можда ће неки ученици потражити нешто о сценарију и прочитати пре писања. Ко зна, можда ће такав задатак открити неког будућег сценаристу.

Задатак за читање код куће може бити и драматизовање неког одломка из романа. Могло би да се деси да више групе ученика по договору или случајно изаберу различите одломке. Треба рећи ученицима да при драматизовању могу понешто и да изоставе или додају да би могли да имају драмску творевину. Но то је пола посла. Друга половина задатка подразумева захтев да ученици изведу своју драмску игру пред ученицима. Доживљај романа ће бити много потпунији код извођача и гледалаца. Разговор о роману може да почне разговором о делу романа који је изведен као драмска игра. Добит од оваквог задатка је вишеструка. Час није био обичан, извођачи су научили нове речи и нове реченице, а сви су доживели нешто необично. Можда ће тако неки ученик пронаћи себе и свој животни позив.

У одељењима има ученика који воле да сликају и имају дара за цртање и сликање. Таквим ученицима треба задати да одаберу песму (песме) или део романа који ће ликовно представити. Час обраде почиње разговором о слици (сликама). Ученик који је цртао или сликао треба да објасни зашто је одабрао тај део или песму, о чему је размишљао, шта је представљало тешкоћу, шта је могао да представи, а шта није. То ће бити повод за разговор о делу, а поготову о делу које има више делова који могу да се насликају. Тако ће ученици открити да има прозних остварења у којима има “сликања” речима. Сличан овом могао би да буде задатак да ученици пробају да насликају јунаке или места на којима се одиграва радња. Даровитим ученицима учитељ може да предложи да нацртају корице, поготову ако их нема. Посебан изазов могу да буду илустрације у књигама: овде је тако представљено нашто из романа, а како бисте ви то насликали. После тога, на часу разговор о књизи почиње разговором о учениковом раду (радовима).

Даровитим ученицима за музику учитељ може задати да по свом избору компонују неку песму за певање или свирање. На почетку часа ученик отпева или одсвира своју композицију. Разговор, о песмама почиње учениковим објашњењем зашто је одабрао ту песму, а тако ће сви ученици открити да песме имају ритмичност и мелодичност. Ако има ученица које воле да играју, уз свирање и певање ученице би могле да играју. Наравно, за ту игру саме би измислиле све покрете.

Даровитијим ученицима учитељ може задати да упореде књижевно дело и филм ако је филм снимљен према књижевном остварењу.

Има дела у програму лектире које деца нерадо читају. За таква дела учитељ би могао да предложи ученицима да напишу “тужбу”, да нападну дело и да кажу шта им се све не допада. Такво дело би учитељ могао да “брани”, а могла би да буде група ученика, по задатку или по сопствену опредељењу. Овакви часови би открили какав је пријем неких књижевних остварења и зашто долази до одбојности према тим делима. Такви часови ће открити учитељу шта треба да ради на часовима и какве задатке да задаје ученицима за самосталан рад код куће. Овакви часови омогућиће ученицима да се самостално припремају, а ко зна, можда ће неко открити да жели да буде адвокат или судија.

За нека књижевна дела учитељ може предложити ученицима да саставе питања на која ће он одговорати на часу. Од ученика ће захтевати да питања морају да буду по редоследу којим треба да тече разговор о делу. Оваквим захтевом постиже да ученици другачије размишљају о делу, да трагају за питањима на која желе да чују одговор. Посебну драж представља могућност да учитељ одговара ученицима или да брани нападнуто дело. Ученици ће сазнати како се одговара и на шта треба обраћати пажњу при читању. За овакве часове припремаће се многи ученици, а то је и циљ оваквог задатка.

Сличан овом је задатак да ученици саставе питања, а да ученице одговарају. За следећи час би могао да буде задатак да ученице саставе питања, а да ученици одговарају. Могао би да буде задатак да сви саставе питања, сви питају и сви одговарају. Понеко питање биће повод да се расправља зашто је неки ученик баш то питање поставио одељењу. Таквим задацима учитељ ставља ученике у другачији, делотворнији положај, учи их да размишљају о прочитаном, учи их да пишу како треба, ствара нов однос према читању.

Овакви задаци учиниће наставу књижевности занимљивијом и биће у духу са савременим настојањима да ученици буду субјекти у настави. Разноврсни задаци учиниће наставу занимљивијом и разноврснијом, па ће многи ученици проналасити себе, откриваће да су књиге сложене, богате и разноврсне и да се читањем много постиже: речник постаје богатији, духовни живот разноврснији и сложенији, а читање треба да постане стална духовна потреба јер ствара свест да без читања ученик остаје без многих радосних доживљаја. Такви разноврсни задаци подстаћи ће ученике да предлажу, измишљају како би још могли да обраде неко књижевно дело. Ако смо то постигли, онда смо створили читаоце који не читају што морају, него читају зато што им је то духовна потреба и радост.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси: Методика наставе*, Нови Сад: Змај.
-

Summary: A teacher can encourage his students to read by introducing different models of work: to chose and recite a poem, to dramatize a paragraph or several poems, to make questions, to discuss read books, to ask the teacher or fellow classmates. Gifted students could get extra assignments, such as to paint or create a composition for singing or playing.

Key Words: encouraging reading, reciting, dramatizing, students' questions, creative assignments.

Резюме: Учитель побуждает учеников к чтению различными способами: дети могут выбрать стихотворение для декламирования, драматизировать отрывок или несколько стихотверений, сочинять вопросы, разговаривать о прочитанных книгах, спрашивать учителя или учеников. Задачи для талантливых учеников: изобразить прочитанное ими в художественном произведении, картине или песни.

Стержневые слова: побуждение к чтению, декламирование, драматизация, вопросы учеников, творческие задания.

ДР ЉИЉА ИЛИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.3:82

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.131-138

Примљено:15. 05. 2002.

ПЕДАГОШКИ СМИСАО НАДАХНУЋА

Резиме: Задатак је овог текста да прикаже резултатеведеног непосредног рада на тексту *Ојросјина њесма*; да изнесе догађај интерпретације. Надаље: да се разговорном методом поведе расправа о могућностима преуређења текста *Иво Андрић: На Дрини ћурија* и да се обликује сумарна варијанта.

Пракса педагошке неге подразумева изненадне задатке и додатне напоре који допуштају упад у текст и реархитеконику. Акције учења траже дубоку концентрацију и кад поучавате уметности и кад припремате научни подмладак или додајете образовну штафету. На уму се мора држати могућност да сасвим сигурно испред нас седи интегрална личност, једна посве изузетна природа коју морате занеговати тако да ту будете придодато искуство, не никако стереотип.

Кључне речи: анализа, интерпретација, песма, текст, преуређење.

Шеснаестог марта, написала сам за своје студенте предлошке који су мој улог да од њих добијем и истините и свеже, добре мисли. Реч је о студентима III године Учитељског факултета Сомбор, студијска група у Суботици. Предлошки су писани у атмосфери мог рођенданског дана, кад су иначе подигнуте вредности живота. Исто тако у знању овог младог света који сасвим јасно говори да је желео, нешто друго, на пример: Нови Сад, Београд, Сарајево, али економски момент, нехотичан од животних прекоманди, био је пресудан. То је свет однегован под звоном а нагло са искуством иза којег се на живот гледа са неког горе спрата.

Школи писања претходи школа читања. Тако је и код Сартра (*Речи*). И искуства научних и научених знања.

Први, наине, задатак је полусатно посвећење песми непотписаног аутора. Позната им је теорија Мишела Фукоа о “смрти аутора”. Интерпретација је захтев, али она која ће деконструисати песму. Наћи напукнућа, апорије; разорити и наћи, ако је има, инвокацију тишине - уметност, што јесте рељеф нечијег ума природан од истине која га држи у времену. Задатак ниуколико није нов иза узајамног дво-годишњег искуства - јер увек заједно у делу тражимо оно што чува лепоту света. Тај домет другде смо добацили, али увек иза ослобађања од наше обавезе према општој свести о познатом (гласовитом) писцу. (Лопта је сад пред њима. Чекам да надиграју голмана!) На сцени је приступање у тишини анализи песме коју имају откуцану пред собом:

ОПРОСТНА ПЕСМА

Изронио сам као сунчев зрак
из најдубљег чекања
док ме мој пријатељ
гонио мачем
из мога завичаја.

Умио сам му велико лице
мирисним пљуштањем
божанских киша које спирају латице
с расцвалих воћака
и носе их низ пут
нашег детињства.

Мој пријатељ знао је
да ми је снајпер разнео срце
и да се некуда
однела моја душа.

Мој пријатељу,
не тражи ме мачем,
јер сам
у твоје срцу.

Јелена Габрић прва је донела испис (одлуке). Нашла је да је песник “гајио” осећања према пријатељу, “Ценио је његове врлине, чинећи га тако човеком”.

Подигнута је забрана - “да га не тражи убилачким мачем”; извиђа се: “Можда је то једна те иста особа.” И просуђује: “Ипак, песник је велики човек.”

Лордан Стипић потакнут је на “једно размишљање о суштинским аспектима људског бивствовања”. У *Опросној њесми* се “индиректно поставља питање како бити човек међу људима. // Ово питање још више добија на тежини уколико се имају у виду асоцијације људског страдања. Мач и снајпер негован љубављу већ сеју страх и страдања. Па како је онда могуће да се у последњој строфи песме осети толика узвишеност и мир?” Иза овог упита је и одговор: “Та трансформација лежи у суштини људског бића чистог срца. Зато она није ни лака ни лагодна”.

Сенка Рожумберски написала је: “Неко више није жив. И тај неко је захвалан што је умро.” Разматра основне координате песме и закључује да “То је неко кога песник назива пријатељем”. Њему је песник “опростио, јер имам утисак да се пријатељ каје, што није учио више од онога што је могао”.

Ксенија Војнић Тунић пише: “Ја сам мртав. И даље, као и некад, испуњен сам огромном непролазном љубављу према теби, пријатељу.” Дефинише друштвени контекст и иде у првом лицу (ИЧ-Форм): “Ако постанеш жедан - већ сам ти послао божанске кише да се њима освежиш, а ако желиш да ме препознаш, учинићу да ти доходају мириси из наше прошлости која иначе веома подсећа на рај. А одатле ти пишем, и одатле те волим.” То место Ксенија зове “дивно место”, “Никада нећу моћи да побегнем одавде, али ни из твога срца, - погледај ме!” Увид је довршен захвалом “за овако дивно срочени опроштај - без горчине, и испуњен љубављу”.

Милена Попадић гласа за остајање у “свету детињства” и вели “песма је тешка за разумевање”.

Смиљана Александрић пише: “Ово је једна доста тужна песма. (...) Овај лик покушава да нађе речи за опроштај другом лику који је прилично пасиван.” Смиљана истиче своје “гледиште” да “стихови “из мог завичаја” могу се схватити као душа блиска срцу” Тако “једна изгубљена душа лута јер покушава да нађе места у свом срцу да опрости и заборави”. А “општеприхваћено мишљење да су велика срца која умеју да опросте” песмом је казано да су “далеко важнија која и опросте”. У стиховима “не тражи ме мачем” се “поручује да избаци горчину из срца и потражи одговор у свом срцу”.

Лаура Балаж налази: “Стање душе се описује као сунчев зрак пун љубави и опроштаја.” Још да “љубав постоји код сваког, само треба схватити да је она тамо”.

Ивана Параг се пита: Да ли је изречена тешка реч која погађа као тане снајпера, раздире и цепа као оштрица мача?” Она вели: “Ја у овој песми не видим крв (као колега до мене).” Закључује питањем иза дигресије о заточеништву,

тамновању, поучавању стрпљењу до опроста, јер “човек никад не заборавља, али уме да прашта. Није ли у томе лепота живљења?”

Маја Балаћ налази да је пријатељство “клица успеха, нешто дивно”. Она тврди: “Пријатељи нас никада не напуштају. (...) Не постоји место где они могу отићи, не постоји време које их може избрисати.” Ако “пријатељ одлази”, тада “заједно са њим одлазимо и ми”.

Елвира Ирге проналази сунчев зрак као “чистоту”. Налази надолазак истине: “нова истина, другачија од оне старе истине”. Вели да се мирисном кишом спирају заблуде и апелује на “савест” да “бежање од стварности неће га (песника) вратити”. Бол сматра вечним, зато он “остаје у срцу”.

Јагода Узелац би пренасловила песму у *Опироишајна њесма*. Вели и “Читава ова пјесма ми није баш јасна; не схватам како је то пјесник успио да изрони из чекања или како сунчев зрак може да изрони.” Примећује: “У прве три строфе пјесник говори о пријатељу у трећем лицу док му се у четвртој директно обраћа”. Поучава: “Пријатељ ти не може бити онај ко те прогони, ко покушава да ти нанесе зло умјесто да ти помогне.” Исто тако не допушта: “У другој строфи пјесник каже да је умлио лице пријатељу божанском кишом. Он то не може да уради већ је киша та која му је умила велико лице.” Онда пита: “Шта пјесник мисли кад каже да му је снајпер разнио срце а он и даље живи?” У довршној строфи “пјесник хоће да каже да не треба да га гони нити да се бори против њега већ треба да се бори сам са собом да побиједи самог себе”.

Јасмина Клицин (II година) имала је асоцијацију на рат: “Мене ова песма асоцира на недаће и протеривања, раскидање пријатељстава која су се одиграла у претходном, за нас верско-националном рату.” Она вели да наилази овде “на велику нејасноћу. Писац је тај који се отуђио од пријатеља и његова душа је “отишла”, а он уствари опрашта пријатељу јер га је он “гонио мачем”. Јасмина мисли да “оно што нас морално надахњује и инспирише” долази од проживљеног у срцу.

Владимир Милојковић пише: “У крају иза кулиса скривања налази се мој завичај и тренутак најдубљег чекања. И ја сам некада умлио нечије лице, само што та киша није одисала мирисним пљуштањем рађања. (...) Песник је дао сувише расцвалих цветова и божанских капи кише. Дозволио је речима да однесу зидине завичаја низ стазе детињства. Душа је остала огољења, сама, и незаштићена, у крви и ранама.”

Свако може да види сад колико су драгоцене и документне оцене мојих студената. Културолошки су релевантне, јер то уистину јесу истините речи. И колико је једно агресивно и задано читање тежак посао. А песма је била моја. И сад је. Неки

су то осетили, мада сам им као песник непозната. Тако ја само додајем лопту. Моја једина слобода је да, који пут, лопту бирам, као и модел додавања.

Други предложак је мој улог у њихово ослобађање за затварање пред слабим и отварање пред вредним. Представља сасвим конкретизовану помоћ као образац за обавезну испитну писмену радњу која што како може да гласи: *Проблем завичајности код Еџиптерија и Вајлда; Моралне дирекције у Пушкиновој Бајци о рибару и рибици; Коријо реке као љубавна постојеља код Васка Поје.* (Реализација се односи на програмски одређена дела.) Ја сам себи дала 45 минута (што је пола њиховог времена) да одговорим на неусмерену тему: *Иво Андрић: На Дрини ћуприја.* Иза мене стоје написане десетине страница о Андрићу, али сад то не игра. Пишем, дакле, сасвим за студенте и као да јесам један од њих. После ћемо то заједно поправљати!

Приступама читању донетог за ову прилику свог текста који сваки од њих има пред собом:

Иво Андрић, *На Дрини ћуприја*

Живот света Вишеграда је документ о неразмрсивости култура - исламске, хришћанске и јеврејске. *На Дрини ћуприја* је Андрићева сведоџба о историјском суноврату, хаосу и јаду у којем живот никоме није сретан, јер људска патња нема граница, нити божанским хировима има краја.

У историјском усеку дубоком четири стотине година река Дрина у својим зеленим воденим масама носи тајну срца живота, опкорачена складно срезаним мостом од камена, “са једанаест лукова широког распона”. Та бреговита вишеградска питомина заправо јесте Андрићев брег живота. То је она висока тачка до које се подигао Андрићев дух милостив за све живота: за трагично и лудо, за издрживо и неиздрживо, за болесно и здраво. Та трагична лепота јесте склопљени мозаик оскудних природа (у понечему сваки лик је прикраћен): Абидага, Радисав, луда Илинка, Алихоџа, Фатима, Галус, Фехим Бахтијаревић, Милан Гласинчанин, Хаџи-Омерова жена (нероткиња), Ћоркан...

Историјски: мост је задужбина Мехмед-паше Соколовића, дечака који је однет у сепету. Уметнички: мост је спона светова, пре свих исламског и хришћанског. Крвна жртва овде је у темељу и хришћанска је, а успомена на њу у лику и трајању моста одгонета се као исламско које гради за вечност, али на хришћанској крви, чиме бива и оспорено. То је крајња тачка до које је Андрић добацио свој бол и своје знање стварности света.

Пред очи нам ставља мучења на мосту, кулучења, страхове, преваре, болове, фаталности, убиства, и самоубиства - не зато што би нас лепота трагичног учинила ослобођенима: видео сам, победио сам. Не, Андрић трагично увезује у судбинско, неодвојиво, неразлучиво везано за нашу крв и плот: чиме хоће да надиђе природни ток времена што се само оспорава, јер и стварање за вечност је рањиво у времену: “Тамо доле, изгледа, певају. Тамо доле је разорени мост, грозно, душмански пресечен по половини.” Укинута је целовитост - између лукова “зја празнина од петнаестак метара. А изломљене стране прекинутих лукова болно теже једна ка другој”.

Тиме је укинута лепота трагичне крвне жртве за ову разорену целовитост и сама радња градње је обесмишљења. Све је тако обесмишљено, све је ништа. Тако Андрић векове живота раје у Босни испраћа у нихилизам, али и отвара могућност за визију оптимизма: “Ако је Бог дигао руке од ове несрећне касабе на Дрини, није ваљда од целог света и све земље што је под небом? Неће ни ови овако довека. Али, ко зна?” То је Алихоцина предсмртна мисао, као и: “Све може бити. Али једно не може: не може бити да ће посве и заувек нестати великих и умних а душевних људи који ће за божју љубав подизати трајне грађевине да би земља била лепша и човек на њој живео лакше и боље.”

Али, под тим речима корача се споро и тешко и мрак живота у успињању сустиже трен смртне стварности. То је довршна тачка до које Андрић хоће да дође. Тако његову љубав према човеку смењује свети бол умирања.

Андрићев роман *На Дрини ћуџија* је узвишена архитектоника ума који је збринуо карактер света на начин велике воље за имање лепоте, целовитости, смисла и разлога.

Напомене:

(Предложак за писмени. Битан стил оригиналности. Не мора се заобићи ни средњи, ни ниски ни високи план приче. Али, мора се изворно, ишчитано, начитано, пречитано и природно писати. **Пишите властито. То је захтев!**)

Особине предлошка: увод – слаб
 развија – солидна (ту и тамо)
 закључак – леп.

Општа слика: повољна.

Сад долазе наше интервенције над мојим прилогом: “неразмрсивости култура” не значи ништа, небитно као информација. Бришемо то. “Света” се разумева

као “народа”, али остављамо као стилски складније уписану реч. “Документ” звучи проблематично па га мењамо у глагол “документује”. Сад наша уводна реченица гласи: “Живот света Вишеграда документује наизменичност културне преминације над Босном.”

Реч “сведоцба” може се заменити са “сведочанство”, али постојећу остављамо као стилскију, истинитију. Потпуно је проблематичан израз “суноврат”. Размишљамо да би то могло бити “пропадање”, “пад”, “кршење”, “ход” и замењујемо је речју “ход”. Сасвим је недопуштено рећи “нити божанским хировима има краја”. На том смо месту дуго остали одређујући нарави хировима Божова (варирајући - “нити се божански хирови могу предвидети”) и најзад смо ту створили белину бришући цео исказ, и варијантни. Тако сад увод затварамо реченицом: “*На Дрини ћурија* је Андрићева сведоцба о историјском ходу, хаосу и јаду у којем живот никоме није сретан, јер људска патња нема граница.” (Студенти II године одбили су овакво умивање текста. Они тврде да је овде све довољно јасно те да су интервенције непотребне.)

Надаље се језичка деоница “носи тајну срца живота” означава песничком продахнутошћу која овде није добра па бришемо реч “срца” и сад имамо “носи тајну живота”. Реч “опкорачена” имала је замене: “премошћена”, “сапета”, “укуроћена”, “надвијена”, “спојена” и све су означене као неадекватне: задржали смо не баш сретно означавање: “опкорачена”. Синтагма “брег живота” објашњена је као имање животног обиља, као само обиље; место среће и оцењена је врло добро нађеном.

Реч “сепету” сви разумевају као “данак у крви” и ту побуне није било. На сасвим једноставно питање зашто нисам написала “пре свих хришћанског и исламског” него иде прво реч “исламског” потезана је теорија државништва, али овде је реч о избегавању гласа х уз х, што је елементарност солидног писања. Реч “ставља”, мада агресивна, оцењена је бољом од “простире”, “излаже”.

У петом пасусу разматрана је реч “укинута”, али је остављена. Изложена је теорија апсурда и реч “радња” уклоњена је као излишна са своје нелогичности (накнадно демотивисање), па сад имамо “и сама градња је обесмишљена” (Студенти II године брисали су: “и сама радња градње је обесмишљена”, а заменили су реч “укинута” речју “уништена”, што је висок дomet измене). Реч “нихилизам” унеколико се разумева као “форма осиротелости и бескућништва”. Из цитата Андрићеве речи “великих и умних а душевних људи” оправдана је постојањем умних а бездушних људи, што је знање без благослова. Андрићеве речи “за божју љубав” разумевају се: “за љубав природе”.

Донети предложаk претрпео је потпуни претрес иза чега је прихваћен за стилски коректан, огледан и угледан. Довршна комуникација је остала мој задатак, а надахнуће припада свима. Зато с радошћу предајемо овај методски избор педагошкој јавности мирно чекајући њен суд, што јесте смисао делања. Чија је моћ, његова је и брига.

Summary: The aim of this text is to present the results of the action work on the text "A Forgiveness Poem", and to present its very interpretation. Furthermore, to initiate, by conversation method, the discussion about the possibilities of rearranging Ivo Andrić's text The Bridge Across the Drina, and to form a summative variant.

Sudden, immediate tasks and additional efforts are familiar to pedagogical practice. They allow text interruptions and text restructuring. Learning actions require deep concentration both when one teaches art or prepares scientific youth, and when he passes a relay baton of education to them. We have to be aware of the fact that, most probably, we have an integrative personality and an exquisite nature in our student, who should be offered experience rather than a stereotype.

Key Words: analysis, interpretation, poem, text, rearrangement.

Резюме: Задача этого текста показать результаты непосредственной работы на тексте Прощальная песня, т.е. одно событие во время ее интерпретации. Дальше, разговорным методом начать обсуждение о возможностях преобразования текста Иво Андрич: Мост на Дрине и формировать итоговой вариант.

Практика педагогического ухода предполагает внезапные задачи и дополнительные усилия позволяющие вход в текст и его преобразование. Процесс обучения требует серьезного сосредоточения, как в обучении искусстве, так и в подготовке будущих поколений молодых ученых. Всегда надо иметь в виду что перед нами несомненно сидит целостная личность, особый характер, который нуждается в заботе чтобы приобрел опыт, а не только мыслит штампами.

Стержневые слова: анализ, толкование, стихотворение, преобразование

МР МИЛИВОЈЕ МЛАЂЕНОВИЋ ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

Учитељски факултет

UDK: 371.3:886.1-2

Сомбор

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.139-148

Примљено: 11.08.2002.

**ПРОВЕРА УЧЕНИЧКЕ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА
(на примеру бајке)**

Резиме: Централна проблемска питања која се намећу у нашем приступу обради класичне бајке “Снежана и седам патуљака” јесу: како дело настало у далекој прошлости делује на данашњег читаоца (ученика), колико је образац бајке савремен, односно колико је структура ове форме отворена за нова доживљавања сагледавања. Прецизније, настојаћемо да у тумачењу откријемо управо “места неодређености” која би инвенцијом читаоца (ученика) постала сижерна чворишта нове, актуелне, модерне бајке. Демонстрираћемо и могућност преобликовања бајке у нови жанр- драму и на крају га упоредити са истоименом драмом “Снежана и седам патуљака” Александра Поповића. Наше је очекивање да би ученик тиме био подстакнут, да и сам стваралачки размишља и креативно изазван да се и сам окуша у техници књижевног стварања на основу задатог књижевног предлошка. Међутим, до те стваралачке фазе ученик мора овладати потпуно задатим књижевним обликом (у овом случају бајком), а то значи: оживети га у својој свести, доживети, протумачити, рашчланити, образложити- аналитичко-синтетички сагледати.

Кључне речи: естетика рецепције, бајка, врсте читања, драматизација, иновација.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Улога читаоца у истинској конкретизацији текста, у комуникацији између аутора, читаоца и друштва је веома значајна. Са Ингарденовом локализацијом “места неодређености” у књижевном делу које попуњава читаочева машта, те Јаусовим “хоризонтом очекивања” публике и “празним местима” које је термилолошки увео Волфганг Изер а којима се нарочито активира радозналост реципијента, искуство читалачке публике постаје методом проучавања књижевности.

Једно од снажнијих подручја за практичну и стваралачку примену естетике рецепције и теорије читања налази се у методици наставе књижевности.

На тај начин ученицима ћемо на конкретном примеру показати како читалац није само пасивни конзумент књижевног дела, него да он јесте саучесник у трајању дела, те да може и да утиче на књижевну продукцију, као што нас лепо подсећа Цветан Тодоров: “Процес читања већ повлачи за собом одређене последице: два читања једне књиге никада нису истоветна. Док читамо, упуштамо се у пасивно писање; Тексту који читамо додајемо оно што у њему желимо да нађемо, или из њега изостављамо оно што у њему не желимо да нађемо; чим постоји читалац, читање више није иманентно.”

Јаусова и тезе других рецепциониста о публици као носиоцу развојног процеса у књижевности била је, као и неке друге тврдње, изложена критици. О слабирим странама рецепционо-естетичке методе говори и Павле Илић у “Методици наставе српског језика и књижевности” (1998), али истовремено указује и на њену велику врлину - блискост и компатибилност са другим теоријама и из њих проистеклих метода. Сматрамо такође да је умесно и њено повезивање са Фрајевом теоријом архетипова, односно архетипском критиком која књижевну производњу изучава као критику, превредновање претходника која је, опет, последица ефеката доживљавања, односно рецепције књижевног дела. Потом, лингвисти, а нарочито припадници младе дисциплине -филозофије језика (Џон Серл) у анализи говорних чинова, говорећи о неизговореном, односно подразумеваном, говоре, у ствари, о “схематизованим аспектима”. Ипак, најоперативнији, односно најконкретнији вид примене естетике и теорије рецепције остаје у подручју које “покрива” драматургија, односно сценска (позоришна) уметност која управо почива на доживљавању текста, односно његовом стваралачком читању, јер шта је друго драматизација (претварање једног епског облика у драмски текст, настало маштовитим попуњавањем “схематизованих аспеката”) него продукт стваралачке књижевне рецепције? И шта је друго књижевни стваралац него “идеални читалац”?

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА

Читању текста, као ефектном елементу мотивације ученика и неизоставном захтеву успешне рецепције текста, претходи увод, најавља текст који ће бити гласно читан. Веома је битно да ученицима објаснимо човекову исконску потребу за бајковитим садржајима, тежњу да надвлада природне силе, да досегне вечну срећу и једнакост. То нам говори о утопијском карактеру бајки, о сталној духовној потреби загледања у будућност. “Због тога што је окренута будућности и што су у њој чињенице далеко пре њиховог откривања, млади воле бајку и бајковитост.

У бајкама увек младост побеђује: најмлађи синови су увек победници, пасторке увек побеђују своје зле маћехе”, наводи Павле Илић.

Стога би ученицима требало рећи да посебно обрете пажњу на следеће сталне особине бајке:

- удео стварног и фантастичног,
- порекло фантастичног (присуство змајева, вила, вештица, чаробњака...)
- поларизацију ликова бајке на добре и зле,
- етичку функцију бајке,

У најаби пре читања бајке добро би било још поразговарати с ученицима о томе када су се први пут сретли с бајком “Снежана и седам патуљака” и у ком њеном медијском облику (цртани филм, играни филм, стрип, луткарска представа, позоришна представа, итд.), односно варијанти (скраћеној, иновираној...). Евентуално, може бити постављено и питање из ког извора је бајка до њих допрла како бисмо проверили да ли ученици имају сазнања о различитим варијантама бајки, односно да бисмо им сугерисали “интернационални карактер” сижеа бајки. Уз ове уводне напомене и назнаку основног питања које отвара ова бајка-самозаљубљености (нарцисоидности) као изворишту злобе љубоморне маћехе која жели да уништи пасторку, створили бисмо добру подлогу за читање и накнадну анализу и тумачење бајке.

ЧИТАЊЕ

Пошто је реч о обимнијој бајци, ученицима би требало препоручити да најпре код куће прочитају бајку у целини и предложи њену поделу на уже, јасно заокружене целине, слике догађаја. Да би успели да дају одговоре на тај задатак, неопходно је ученицима саветовати да бајку најпре прочитају спонтано (у себи), без унапред одређеног задатка, да се зауставе на појединостима које би их посебно заинтригирале, а потом да приступе усмереном читању:

- да прочитају и сажето препричају дијалогске делове,
- да забележе речи које карактеришу лик Ловца, Снежане, Маћехе, патуљака,
- издвоје изразе којима се описују спољашње, физичке особине ликова,
- прочитају и анализирају поступке и понашања у тренуцима срџбе и беса маћехе, Снежаниног осећања страха, изненађење патуљака када у свом дому угледају Снежану,
- да обележе пишчеве коментаре ликова.

На овај начин ученици су припремљени за интерпертативно, стваралачко и доживљајно читање на часу. Такво читање истовремено покреће замишљање, али подстиче и памћење и инспирише ученика за бројне активности које ће уследити приликом даљег рада на тексту. Установљене целине текста, до којих су ученици дошли самосталним открићем, уз нужне сугестије наставника,

тамо где је начињена грубља грешка (где целина није логично завршена, где је рез изненадан) ученици би требало да интерпретирају дубоко доживљено. За то су мотивисани претходним радом на тексту. Под претпоставком да су ученици марљиво, аналитички, искрено и знатижељно прихватили претходне сугестије, њихово интерпретативно читање би требало да делује као мало такмичење у сценском читању. Методичари обично препоручују, кад је реч о интерпретативном читању да наставник сам преузме задатак интерпретативног читања. Нама се чини да би много делотворније било да наставник, под претпоставком да су ученици припремљени и мотивисани за пријем текста, што снажније и уверљивије сугерише и објасни вредносне чиниоце и доминанте текста. На тај начин би ученици и сами дошли до открића јачине тона, трајања, темпа и ритма реченице, боје говора и пауза. Наставник би требало да својим примером, демонстрацијом на што краћој целини, укаже само на одступања од мисаоне вредности текста и значајније грешке у интонацији, мелодији. При том, опредељујући се за интерпретативно читање одломака до којих су самосталним истраживањем дошли ученици су додатно мотивисани - да одбране конкретне слике, мотиве, поруке целине коју су одабрали. Надаље, слушајући једни друге и оцену, опис вредности њиховог читања коју образлаже наставник, ученици делују корективно једни на друге. У случају да интерпретативно читање демонстрира само наставник, ефекат рецепције би био мање значајан. Ако интерпретативно читање сматрамо врстом сценског, уметничког говора онда бисмо морали имати на уму да је у глумачкој уметности прилично непопуларно “форшпиловање”, односно показивање, демонстрирање говорне и физичке радње коју глумац треба да изврши. Он мора сам да дође до решења, редитељев задатак је само да га упуту, објасни путеве и мисли које воде до решења сценског задатка. Слично би се могло применити и на ситуацију ученик-наставник приликом интерпретативног читања. Наравно, примерено узрасту ученика и ситуацији коју диктира педагошка пракса, односно могућност да се наставник истрајније посвети проблемима сценске уметности.¹

Према унапред изложеном плану ученици ће читати бајку “Снежана и седам патуљака” тако да јасно буде наглашен стваралачки циљ за који се читалац (интерпретатор) залаже:

Читање прве целине: Снежанино рођење, мајчина смрт, очева поновна жељидба, маћехино задовољство сопственом, ненадмашеном лепотом - настоји се постићи епски тон народног приповедања, смирен и без назнака драматичности.

¹ Разматрајући драму као наставни проблем, Павле Илић наводи да је мали број дела драмске литературе заступљен у школским програмима, нарочито у основној школи. Сходно томе је и сужена могућност да се наставник темељније посвети изучавању појмова драмске и сценске уметности. Могућност за продубљење, стваралачко бављење теоријским и практичним питањима драмске и сценске уметности видимо у слободним активностима ученика, у драмским и рецитаторским секцијама. На жалост, на основу увида у педагошку праксу, уочава се веома слабо интересовање наставника за предан рад наставника на развијању посебних склоности и способности ученика.

Читање друге целине: Маћехина срџба због Снежанине лепоте претвара се у мржњу те налаже ловцу да је одведе у шуму и убије- дочарати психичко стање срџбе, мржње.

Читање треће целине: Снежана моли ловца да јој поштеди живот- нагласити осећања страха, молећивост, ловчеву самилост.

Читање четврте целине: Снежана налази спас у кућици седморице патуљака - ритам читања прилагодити статичности радње и набрајања.

Читање пете целине: Патуљци затичу Снежану у њиховом кревету- нагласити дијалог којим ваља дочарати различита психичка стања - изненађење, усплахиреност, дивљење, одушевљење.

Читање шесте целине: Сусрет и разговор Снежане и седморице патуљака- дијалогски карактер целине који би требало да у читању добије тон информативног, погодбеног и благог упозорења на могућу опасност.

Читање седме целине: Маћеха проверава истину пред огледалом- обратити пажњу на интерпретацију стихова.

Читање осме целине: Маћеха прерушена у торбарку успева да превари Снежану- изабрати ритам, темпо и интензитет читања којима ће се уверљиво дочарати маћехино улагивање, претворност и Снежанина лакомисленост.

Читање девете целине: Патуљци затичу Снежану без свести- дочарати престрављеност призором и нагласити драматичан тон другог упозорења које патуљци упућују Снежани.

Читање десете целине: Маћеха поново проверава истину пред огледалом - нагласити избезумљеност маћехину због сазнања да није најлепша, односно да је Снежана жива.

Читање једанаесте целине: Маћеха прерушена у старицу чешља Снежану отровним чешљем- обратити пажњу на говор пакосне старице.

Читање дванаесте целине: Патуљци затичу Снежану полумртву, са отровним чешљом у коси- сажето приповедање, јер је реч о понављању радње, типичном за бајке- темпо нараторски.

Читање тринаесте целине: Маћеха пред огледалом прети Снежани коначном смрћу - изузетно драматичан тон.

Читање четрнаесте целине: Маћеха нуди Снежани отровну јабуку- нагласити тон наговарања, подругљивости.

Читање петнаесте целине: Патуљци оплакују Снежанину смрт, појава принца - туга, молећиви захтев принчев да му патуљци предају ковчег са Снежаниним телом.

Читање шеснаесте целине: Снежана оживљава и потом се удаје за принца- говорном радњом нагласити радост, весеље.

Последице демонстрација доживљеног и схваћеног

Након интерпретативног читања ученици су припремљени да покажу доживљено и схваћено у бајци “Снежана и седам патуљака”. Подела на целине читања сада може да послужи као основа за драматизацију текста, извођење на позорници, израду филмског сценарија, за предлагање другачијег завршетка бајке, настављање приче...

Драматизација бајке

Неопходан предуслов за приступ драматизацији текста бајке “Снежана и седам патуљака”, или једног њеног дела, (зависно од могућности наставне праксе) јесте аналитичка интерпретација доживљеног (реципираног) текста која подразумева следеће задатке:

- анализу дијалога, запажање и анализирање физичких својстава ликова, одређивање моралних, социолошких и психолошких особина лика, утврђивање сукоба и односа у кључним драмским ситуацијама, итд.

Умена драматизација

Оваквим поступком ученик интерпретира властито домишљање текста, попуњавањем места неодређености. У “Снежани и седам патуљака” таквих места неодређености, погодних за креативно допуњавање има у изобилју.

Примери

1. У бајци се наводи да су на Снежанину свадбу позвали седам патуљака “који су стигли у краљевом златном шестопрегу”. Читалац ништа не зна о томе како су се патуљци понашали на свадби, како их је Снежана дочекала, да ли им је захвалила на добротинству, итд. Све је, дакле, препуштено читаочевој машти.
2. Када Снежана оживи, краљевић јој каже: “Волим те више него ишта на свету. Пођи са мном у замак мога оца да ми будеш жена”. Наведени исказ представља једно од типичних места бајке, опште место, схематизовани аспект који својом уопштеношћу, савременом младом читаоцу делује неуверљиво, неубедљиво, прилично наивно. То је повод да од ученика затражимо да овај исказ изјављивања љубави прошири у монолог са модерним значењем.

Након тога ученицима се може задати да:

- а) истакну дијалоге са израженом драматиком (нпр. Снежана моли ловца да јој поштеди живот, први сусрет Снежане са патуљцима, Маћеха претворена у старицу наговара Снежану да поједе отровну јабуку, итд..)

- б) да предложи доминантна места која би се проширивањем могла претворити у мисаоно снажне монолошке сцене (нпр. Снежанино размишљање када је остављена сама у шуми, ловчево преиспитивање сопствене кривице, итд.),
- ц) да уоче места погодна за изградњу масовних сцена (нпр. сцена када патуљци откривају Снежану у својој кући, оплакивање Снежанине смрти, итд.),
- д) да предложи редуцију или сажимање сценски неподесних места,
- е) да обликују дидаскалије (сценске напомене),
- ф) да предложи поделу драматизованог текста на чинове, сцене.

План читања у том погледу може бити само предлог за размишљање.

МОГУЋНОСТ СЦЕНСКОГ ИЗВОЂЕЊА

На темељу изведене драматизације, као логично следствена вежба, ученицима се може предложити да начине скицу за могуће сценско извођење. То подразумева следеће елементе:

1. основну идеју представе,
2. скицу сценске замисли,
3. сценографско решење,
4. костимографско решење,
5. музику и звучне ефекте,
6. светло и светлосне ефекте.

Аналитички рад на тексту може бити у функцији увођења ученика у драмску уметност, а да то и не буде наглашено као засебан методски приступ. Захтевајући од ученика да саопште (напишу) како су замислили неки пејзаж (нпр. шума у којој се налази кућица у којој су живели патуљци, брег на којем је почивала Снежана у стакленом ковчегу), ентеријер (нпр. унутрашњост кућице, маћехина вештичја соба), портрет (нпр. ловца, краљевића, Снежане) можемо пробудити машту даровитог ученика и на основу штурих аспеката назначених у тексту.

Рецимо, за ентеријер вештичје собе назначени су у тексту следећи аспекти: 1) "... Вештичјим чаролијама, у шта се добро разумевала... 2) "...Затим уђе у једну потпуну скривену и усамљену собу у коју нико није улазио..." То је, сматрамо сасвим довољно да пробуди машту даровитог ученика да замисли и потом опише просторију која је испуњена магијским, вештичјим реквизитима. На основу аспекта назначеног у тексту, да у ту просторију није "нико" улазио, ученик може дорадити утисак злокобности и страха који она оставља на посетиоца...

Описи који су настали истовремено су и у функцији припреме за могуће сценско извођење - они могу постати делимично решење сценографије. Или, на пример, детаљан опис портрета, спољашњег изгледа ликова који укључује и начин њиховог одевања (нпр. краљевића) може да послужи као идејно решење костима...Павле Илић сугерише: "Могућност сценског извођења може бити индивидуални задатак ученика, али исто тако се на овом задатку може ангажовати и више група (са посебним задацима за појединце и да свака од њих предложи своје решење његовог сценског постављања").

Замишљена телевизијска и филмска камера

Проверу доживљености бајке "Снежана и седам патуљака" можемо извршити и на тај начин што ћемо ученику сугерисати да се служи замишљеном телевизијском камером, односно да детаљно опише како би, на пример, изгледало изблиза снимљено лице Маћеке у тренутку када сазнаје, проверавајући огледало, да је Снежана најлепша. Или да прикаже како, у средњем плану, све животиње долазе да оплакују Снежану...Сличан пострупак важи и за пренос бајке на филмско платно.

Компарација изворне бајке и њеној иновираној, драмској облика

"Колико читалаца, толико рецепција", сумблимира Павле Илић мисао о синтетизовању индивидуалних искустава читања, наглашавајући да у настави ваља објединити све ученичке различите рецепције књижевног дела и доћи до општих гледања на то дело. Стога би било стваралачки подстицајно да ученичку рецепцију бајке "Снежана и седам патуљака", упоредимо са драмским обликом, у нашем случају са истоименом драмом за децу Александра Поповића, која је такође, с правом то можемо тврдити, продукт пишчеве рецепције класичне бајке. Ученицима може бити веома занимљив и подстицајан сусрет с књижевним делом које је настало по мотивима бајке. Компарацијом изворне бајке и драме настале по мотивима ученици би требало да уоче преображај бајковитог у свакодневно, реално, модерно. Надаље, ученике би требало навести да размишљају којим уметничким поступком (иронија) и средствима (хумор) то писац постиже. У наставку рада са ученицима повести разговор о одликама драмске врсте и њеним специфичностима. Ученике би требало мотивисати да уоче битна својства новонасталог облика и упореде их са својим доживљавањем и схватањем. Најпре бисмо упоредили њихове драматизације са пишчевом драматизацијом и указали на сродности и разлике у поступку. А затим бисмо се усмерили на идентификовање основних карактеристика драмске врсте и њених најбитнијих елемената (дијалог,

монолог, логика изградње сцена, предмет драмског сукоба, заплет, расплет, итд). Овакав приступ био би од значаја за наставну праксу јер захвата истовремено неколико специфичних подручја наставне праксе, уједињујући више методичких система, метода и техника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илић, П. (1998): *Методика наставе- Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
 2. Николић М. (1992): *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 3. *Теорија рецеџије у науци о књижевности*, прир. Душанка Марицки (1978): Београд: Нолит.
 4. Тодоров, Ц. (1986): *Поеџика*, Београд: Филип Вишњић.
 5. *Речник књижевних џермина*, (1985): Београд: Нолит.
 6. *Најлеџше бајке* (2001): Ниш: Имприме.
 7. Поповић, А. (1986): *Три свеџилице с џзорнице*, Београд: Вук Караџић.
-

Summary: The central problem questions regarding our approach in teaching a classic fairy tale “Snow White and Seven Dwarfs” are: whether a work from the ancient past can influence a contemporary reader (pupil); whether the pattern of the fairy tale is up to date; and whether the form structure allows fresh experience introspections. More precisely, our aim is to find out the very “vague spots”, which could become plot knots of a new, actual, and modern fairy tale, providing that readers (pupils) use their invention. We are going to demonstrate a possibility of redesigning a fairy tale into a new genre – a drama and to compare it to the play having the same name “Snow White and Seven Dwarfs” by Aleksandar Popovic. We expect pupils to be encouraged to think and act creatively and to try them in a new literary technique following the assigned model. However, in order to reach this creative phase, a pupils has to master the assigned literary form (in this case a fairy tale), which means that he has to enliven it in his conscious, experience it, understand it, analyze it, explain it, and synthesize it.

Key Words: esthetic of reception, fairy tale, types of reading, dramatization, innovation.

Резюме: Централним проблемним вопросам, возникшим в нашем подходе к обработке классической сказки «Белоснежка и семь гномов», являются вопросы: как произведение из далекого прошлого действует на сегодняшнего читателя (ученика), насколько образец сказки является современным, т.е. насколько структура этой формы открыта для нового восприятия и понимания. Точнее, мы стараемся найти в толковании именно «места неопределенности» которая могут стать, изобретательством читателей (учеников), сюжетными узлами новой, актуальной, современной сказки. Мы покажем и возможность преобразования сказки в новый жанр – драму, и в конце сравним ее с драмой Александра Поповича, одинакового названия, «Белоснежка и семь гномов». Наше ожидание - что это будет побудительной причиной для ученика на творческое размышление и вызов самому пробовать свои силы в технике литературного произведения, на основании данного литературного предложения. Однако, к этому творческому моменту ученик должен полностью овладеть заданной

литературной формой (в нашем случае, сказкой), иными словами, должен ожить эту форму в своем сознании, прожить, истолковать, разложить, объяснить – аналитически-синтетически ее понять.

Стержневые слова: эстетика восприятия, сказка, виды чтения, драматизация, новаторство.

МР ДРАГАН САВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.873/.876:004

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2, p.149-156

Примљено: 08.10.2002.

ПРИМЕНА РАЧУНАРА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Резиме: У раду се указује на потребу превазилажења слабости традиционалног начина рада у настави ликовне културе како би се створили услови за оптималан психофизички развој свих ученика. Аутор сматра да је за успешну примену рачунара потребно створити оптималне услове за стваралачки рад деце, оспособити учитеља за коришћење рачунара, изабрати графички софтвер и наставне садржаје који се могу решавати применом рачунара. Све те поменуте проблеме аутор анализира са циљем да сагледа могућности примене рачунара у разредној настави ликовне културе.

Кључне речи: рачунар, софтвер, наставник, ликовна култура.

Увод

Живимо у времену технолошке револуције коју карактерише веома брзи развој науке, технике и пораст знања. Компјутерска технологија сваким даном све више постаје кључна снага преображаја људског живота и друштва. Она утиче на човека, његову природу, продуктивност рада, образовање.

Човек будућности мораће упознати и овладати информатичком писменошћу како би био у стању да користи, развија и разуме савремену информатичку технологију и њене разноврсне начине могуће примене у привреди и друштву.

Осмишљеним и пажљиво провођеним програмом уз коришћење одговарајуће технолошке подршке, могуће је остварити информатичку писменост у

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

редовном процесу образовања. Улога школе је да правовремено и успешно реагује на технолошке промене како би се унапредио систем васпитања и образовања на свим нивоима и задовољиле потребе друштва.

У новије време, а нарочито последњих неколико година, инсистира се на широкој примени рачунара у наставном процесу. Сматра се да се помоћу савремене образовне технологије може променити постојећа пракса која ограничавајуће делује на могућности бржег преображаја унутрашње организације школе.

Иако је пре неколико година извршена реформа и знатно унапређена настава, показало се да квалитет наставе још увек није на потребном нивоу. Наша школа је још увек оптерећена слабостима које се, пре свега, односе на споро напуштање крутих и окорелих шаблона рада, занемаривање индивидуалних разлика ученика, недовољна се пажња поклања ученицима који постижу задовољавајуће резултате, посебно талентованим ученицима, и не примењује се савремена образовна технологија.

Савремена настава мора своје захтеве темељити на објективним способностима и могућностима ученика, изналазити и примењивати најоптималније поступке и моделе васпитно-образовног рада, примењивати савремену образовну технологију у раду са ученицима како би своје потенцијале развили до оптималног нивоа.

Бројна истраживања која су обављена у нас и у свету потврдила су да се применом рачунара у наставном процесу може револуционисати наставна пракса. Добијени резултати потврђују тезу да рачунари подстичу развијање логичког размишљања, сузбијају вербализам у настави, настава постаје очигледнија, визуелно подручје опажања и доживљавања постаје очигледније, настава је активнија и богатија, наставни рад постаје успешнији у свим фазама учења и стваралачког процеса. Рачунар помаже ученицима без великог самопоуздања да се излажу ризику и испробају нешто ново. Он помаже ученицима који заостају у развоју да открију своје таленте, да стекну самопоуздање и сигурност у раду.

Помоћу рачунара може да се учи страни језик, физика, математика, да се комуницира и то на такав начин да деца исказују своје стваралачке способности. Изузетно широке могућности рачунар пружа и на естетском плану.

Примена рачунара у естетско-ликовном подручју има предности јер сврха није одређена, већ је слободна, што нас подстиче да истражујемо, да померамо границе познатих могућности. Претпоставља се да је за учење рачунарске технике најбоље почети рад ликовно-графичким изражавањем, јер ликовно изражавање на рачунару омогућава детету да буде креативно. Деца ће апстрактном математичком свету приступити преко визуелног доживљаја и на тај начин повезати два сасвим супротна света: уметнички и научни.

У процесу спајања науке и уметности не треба пренагласити улогу рачунара и прогласити га свемоћним. Потребно му је оставити онолико места колико он објективно заслужује, интегрисати га у ликовну уметност, у процес ликовног стваралаштва деце тамо где ће дати искуства и боље резултате у односу на традиционални начин рада. Смисао примене рачунара у децем ликовном стваралаштву не лежи у поробљавању детета машини, већ његовом ослобађању за стваралачку делатност у којој га ниједна машина не може заменити, већ му може помоћи у раду као средство, алат, техника, продукт којим се проширује поље изражајних могућности и неизвесности.

Верујемо да је перспектива развоја савремене наставе ликовне културе у њеном сталном истрајном, непрекидном преиспитивању, у тражењу нових противградњи на увек нове животне изазове. Рачунар ће на том путу визуелних истраживања радикално променити круг деловања у настави ликовне културе и условити у њој одређене измене у методологији деце мишљења, методама рада и процесу стварања. Омогућиће изналажење новог ликовног језика, ликовне форме, рад са сваком дететом, рад у мањим групама, рад са талентованом и мање способном децом.

У настави ликовне културе у протеклом периоду није било озбиљнијих настојања да се примењује рачунар у процесу решавања постављених ликовних проблема и на тај начин пружи могућност сваком ученику да испољи и развије стваралачке способности до оптималног нивоа и постигне свој лични максимум.

ОСНОВНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ

Да би се деце ликовно стваралаштво могло развијати применом рачунара, морају се обезбедити повољни услови за рад. Навешћемо неке најбитније.

Професионална оспособљеност наставника

Савремено организована настава ликовне културе захтева од наставника знатно већа знања, темељнија, актуелнија од оних које је до сада поседовао. Улога наставника и ученика се мења. Наставник постаје носилац реформских промена, њихов активни креатор, истраживач и носилац. Он је организатор, програмер, управљач стваралачког процеса, а све мање предавач и једини извор информација.

Да би задовољио та велика очекивања и остварио постављене услове, наставник мора да поседује општу културу, да је стручно оспособљен, да поседује дидактичко-методичку способност и информатичку писменост.

Наставник који предаје ликовну културу мора поседовати општу културу, како би са успехом могао реализовати постављене задатке и спровести педагошке

процесе уопште. Он мора познавати друге дисциплине да би их могао ставити у функцију ликовне културе и на тај начин остварио корелацију. Осим тога, учитељ мора бити у току друштвених збивања, пратити нове тенденције у друштвеном животу и залагати се за друштвени прогрес, прихватити новине у науци, техници и подржавати сва прогресивна настојања уопште.

Стручна оспособљеност у ликовној материји представља најважнију компоненту савремено образованог наставника у процесу наставе ликовне културе. Наставник мора познавати све гране и области ликовне уметности како би могао практичним радом реализовати задатке који се постављају овом предмету. Он треба да има изграђене критеријуме за процењивање естетских вредности и процењивање дечјих ликовних радова. Активним радом у ликовној области и сталним контактом са уметничким делима, праћењем новина у уметности и креативним односом према раду, учитељ ће стећи стручност у овој области.

Дидактичко-методичка оспособљеност наставника ликовне културе је специфична и захтева посебну дидактичко-методску оспособљеност наставника за овај предмет. Дијалектика условљености стручно-ликовне и педагошке проблематике захтевају од наставника поседовање сензибилитета и познавање материјала за рад. Природа ликовне материје не трпи укалупљивање у одређену схему, па се педагошки рад наставника мора поставити у том смислу.

Наставник ликовне културе мора бити свакодневно окренут истраживању, раду на осмишљавању новог дидактичког материјала. Сваки наставник треба знати начин на који може мотивисати ученике на стваралачки рад.

Информатичка писменост наставника представља кључни фактор увођења и примене рачунара у настави ликовне културе. Наставник не треба да буде експерт у програмирању, али се може оспособити да искористи могућности које рачунар пружа у настави ликовне културе.

У садржајима образовања будућих наставника нема довољно информатичке и рачунарске писмености. Стога би требало организовати додатне курсеве на којима би се наставници упознали и оспособили да користе одређене графичке програме у настави ликовне културе.

Избор одговарајућих наставних садржаја

Избор одговарајућих наставних садржаја представља изузетно важан услов за успешну примену рачунара у ликовном стваралаштву деце. Ликовна култура је веома широко и комплексно подручје. Разноврсност ликовних подручја, медија, техника и материјала за рад онемогућавају да се у настави ликовне културе све подједнако обради. Због тога је потребно одабрати типичне-кључне садржаје који ће пружити следеће могућности:

- прилагођавање наставних садржаја узрасним могућностима деце,

- слободан избор теме, мотива, материјала и поступака у процесу решавања ликовног проблема, с обзиром на потребе и жеље ученика,
- повезивање новог градива са градивом које је већ обрађено,
- развијање стваралачких способности ученика,
- примену разноврсних медија помоћу којих се могу обрадити одређени садржаји.

Нови наставни план и програм није усклађен са савременим тенденцијама које се огледају у наставним садржајима, начину реализације и потребама савремене школе. Програмски садржаји овога предмета веома су обимни, па је тешко очекивати да се могу успешно обрадити. У програму се налазе поједини садржаји који су преобимни и нису прилагођени могућностима ученика. Време предвиђено за обраду у свим разредима и за све програмске целине је веће од времена предвиђеног за вежбе. Програм наставе ликовне културе требало би размотрити и осавременити, извршити избор програмских садржаја, довести их на праву меру, како по обиму теме тако и у прилагођавању могућностима ученика и укључити нова достигнућа науке и технике. У таквим условим створиле би се добре могућности за примену рачунара у деџем ликовном стваралаштву.

Приликом избора наставних садржаја морамо водити рачуна да одаберемо само оне наставне садржаје који се могу боље обрадити применом рачунара. На основу анализе плана и програма ликовне културе и резултата истраживања, мишљења смо да би следећи садржаји могли успешно да се обраде применом рачунара:

- осетљивост за ликовне елементе,
- композиција као целина,
- покрет у композицији,
- аперцепција уметничког дела и транспоновање у нову целину,
- декоративна осетљивост,
- обликовање ликовним елементима,
- стваралачка машта.

Садржаји везани за масу, волумен и простор могу се веома успешно реализовати применом рачунара са 3D програмима који захтевају виши ниво знања. Деца у овом тренутку не поседују тај потребан ниво знања који би им омогућио рад са 3D програмима, те их као такве треба решавати на уобичајен начин.

Избор одговарајућеи софтвера

Одговарајући софтвер је неопходан да би се приступило реализацији одређених наставних садржаја уз примену рачунара. Софтвер у образовању представља интелектуалну технологију и назива се образовни рачунарски софтвер који обухвата програмске језике и алате, одређену организацију наставе и учења, која се темељи на разуму и педагогији.

Рад на рачунару у настави ликовне културе у оквиру одговарајућег графичког програма заснован је на вештини симулације. Помоћу рачунара у настави ликовне културе симулирамо, опонашамо традиционалне ликовне технике и решавамо одређене ликовне проблеме. Симулација се остварује комуникацијом путем визуелних знакова. Знак-цртеж који се користи у образовном графичком софтверу не сме бити слојевит, многозначан, већ једноставан, кодиран, а тиме и једнозначан, што значи да његову поруку могу сви примити и разумети на исти начин.

Поред несметане комуникације, графички софтвер треба деци да пружи и друге могућности:

- употребу разноврсног алата, материјала и подлога за рад, који ће деци пружити могућност решавања постављеног ликовног проблема,
- експериментисања, истраживања и проналажења нових, бољих ликовних решења,
- тражења различитих путева за решавање свих постављених ликовних проблема, проналажење више путева који воде исправном решавању ликовног проблема,
- стварање великог броја идеја, подтеза и хипотеза,
- транспоноване виђеног, транспоноване облика и добијање нових вредности,
- могућност да се стваралачки рад одвија по плану.

Графички програм треба да омогућава реализовање наставних садржаја предвиђених наставним планом и програмом. Он мора бити прилагођен нивоу знања и могућностима ученика, да је разумљив, прегледан, једноставан, интересантан и лак за коришћење и да је поуздан.

Код нас данас уопште не постоји образовни графички софтвер који се може користити у овој области. На приватном тржишту постоји велики број програма страних произвођача који се могу веома успешно користити у овој области. Један од њих је CorelDraw. Програм је веома једноставан за руковање и пружа велики број могућности за стваралачки рад.

Да бисте створили предуслове за успешну примену CorelDraw-а у настави ликовне културе, потребно је децу упознати са многобројним алатима за рад, а потом их оспособити да алат креативно користе у ликовном раду. Алати су смештени у основно стабло и подељени на главне групе алата и подалата. Основни алати су постављени вертикално, а подалати хоризонтално. Алати су по својој функцији схватљиви, разумљиви, лако доступни, дејствени, успешни и снажни. Они су приказани у виду графичких визуелних знакова који се зову иконе, помоћу којих се комуницира са рачунаром и активира одређена графичка радња.

На самом почетку рада бира се величина радне површине. Радна површина се може мењати по: величини, положају, боји, и резолуцији-оштрини. У горњем делу радне површине налази се основни мени са опцијама и подопцијама помо-

ћу којих вршимо одређене радње. Са десне стране радне површине налази се палета боја чију колористичку основу чине три основне боје: црвена, плава и зелена боја-светлост. Комбинацијом различитих интензитета три основне боје, рачунар на екрану може да прикаже преко 16 милиона боја. На левој страни радне површине налазе се основне алатке које садрже преко 40 “средстава” рада. CorelDraw поседује велики број различитих алата за цртање различитих врста линија, основних геометријских облика, као и посебне алате за брисање, извлачење, спајање, деформисање, оивчавање, и бојење облика.

Алат бирамо тако што стрелицу миша доведемо на икону жељеног алата и клинемо на њу, она се активира и тада се обављају радње карактеристичне за одређену алатку. Измене у раду или исправљање грешака може се извршити на два начина: алатком која ради на принципу обичне гумице за брисање или посебним опцијама Undo-Delete.

Међусобним комбинацијама свих алата и средстава за рад, опција и палета боја ученицима се пружа могућност да експериментишу, истражују, откривају нове естетске вредности и да буду креативни.

ОБЛИЦИ НАСТАВЕ

Настава ликовне културе у рачунарској учионици треба да почне фронтално применом једног рачунара повезаног са пројектором. Применом мултимедијалног програма наставник презентује квалитетно одређене наставне садржаје уз тон, фотографију, репродукцију уметничке слике, текст, цртеж, видео-снимак, анимацију и слично. У току презентације ликовни проблем се утврђује критичком обрадом упутстава, објашњења и чињеница.

Након уводног презентовања наставник прелази на индивидуални облик рада. Помоћу рачунара деца симулирају традиционалне ликовне технике и кроз креативну игру покушавају да дођу до креативне идеје, а наставник им помаже у томе.

У радном делу часа прелази се на диференцирани облик рада. У овом делу часа појачава се интересовање деце за комуникацијом. При том, наставник успоставља комуникацију индивидуалним прилажењем ученицима, како би одмерио тежину ликовног проблема и применио одговарајући методски поступак.

У завршном делу часа наставник помоћу мултимедијалног пројектора приказује ликовне радове и са целим одељењем фронтално, естетски процењује остварене резултате с обзиром на постављени ликовни проблем.

ЗАКЉУЧАК

На основу дате анализе и резултата истраживања може се закључити да су квалитет ове наставе, њени развојни домети и претварање стваралаштва у трајну особину сваког ученика могући само ако се остваре повољни услови,

уколико се професионално оспособи наставник, изабери адекватни наставни садржаји, графички софтвер и наставни облици рада. Користећи предности адекватне примене рачунара, наставнику се пружа могућност да упозна индивидуалне способности сваког ученика, тако да може прилагодити наставне садржаје и методске поступке специфичним обележјима сваког ученика, након тога организовати стваралачки рад примерен сваком ученику. Настава помоћу рачунара није негација традиционалне наставе ликовне културе, него је она допуњава, богати и осавремењује.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богићевић М. (1973): *Технолојија савремене настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 2. Даниловић М. (1971): *Перспективе савремене настави*, Друго прерађено издање, Београд.
 3. Јаковљевић Р. (1988): *Практикум настави ликовне културе за I, II, III, и IV разред основне школе*, Лозница: Учитељско друштво.
 4. Мандић, Д. П. (2001): *Информациона технологија*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
 5. Мандић П. (1980): *Иновација у настави и њихов педагошки смисао*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
-

Summary: This article discusses the need to overcome the defects of traditional visual art instruction in order to achieve conditions for optimal psychophysical development of the whole population of pupils. The author proposes computer assisted teaching, which necessarily implies that optimal conditions for creative activities of pupils should be provided, such as training teachers how to use computers, and the adequate choice of graphic software and syllabus. The author analyzes these problems in order to perceive the possibilities of introducing computer assisted instruction in visual art class teaching.

Key Words: computer, software, teacher, visual art.

Резюме: В работе указывается на потребность преодолеть слабости традиционного способа обучения изобразительного искусства, чтобы создать условия для оптимального психо-физического развития всех учащихся. Автор считает что для успешного применения компьютеров надо иметь оптимальные условия для творческой работы детей, подготовить учителя пользованию компьютером, выбрать графический софтвер (программу) и темы обучения, решимые применением компьютера. Все эти проблемы автор анализирует с целью осмотра возможностей применения компьютера на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Стержневые слова: компьютер, программа (софтвер), учитель, изобразительные искусства.

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

МР ТАТЈАНА ТУБИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 159.947.5

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.157-165

Примљено: 11.08.2002.

ОЧЕКИВАЊЕ УСПЕХА КАО ФАКТОР ПОСТИГНУЋА

Резиме: У раду се разматра утицај очекивања као јаког мотивационог фактора на постигнуће у школском раду и животу уопште. Дат је кратак преглед одређења појма очекивања, представљени су елементи и врсте очекивања, као и резултати емпиријских истраживања овог проблема. Детаљно је објашњен механизам деловања очекивања на понашање и постигнуће. Истакнут је значај усаглашености очекивања и способности особе за обављање одређене активности и указано на проблеме који се јављају у случају њихове диспропорције.

Кључне речи: опажање особа, очекивања, постигнуће.

Резултати новијих психолошких истраживања указују да се наставници различито понашају према ученицима у зависности од очекивања која имају од њих. Тако, на пример, невербална комуникација наставника зависи од његових очекивања од ученика. Наставници се чешће осмехују и чешће гледају док излажу градиво оне ученике за које верују да поседују изнадпросечне способности, односно оне од којих очекују боље постигнуће. Оним пак, ученицима које опажају као ученике са слабијим способностима, наставници пружају мање прилика да разумеју нови садржај: постављају им мање стимулативна питања, дају сажетије повратне информације, мање их хвале за постигнути успех, ређе прозивају, чак им дају и мање времена за одговарање! (Cotton, 1989) Постигнути успех ученика тако постаје и својеврсни показатељ понашања наставника према њима!

Деловање очекивања, међутим, није специфично само за школску ситуацију. Пошто су особе упућене на интеракцију са другима, без обзира чиме се конкретно баве, а интеракцију је немогуће замислити без деловања очекивања

особа, способност регулисања властитог понашања базирана је и на очекивањима. Човек, независно од узраста, формира очекивања и понаша се у складу са њима. Неко има висока очекивања, неко ниска, неко позитивна или негативна, али не постоји човек који не очекује ништа! (Његова очекивања могу бити веома ниска, али постоје!) Из искуства је, пак, познато да се очекивања људи разликују. Претходно знање, ставови, стереотипи, предрасуде, интересовања и други фактори утичу на разлике између особа у очекивањима. Положај који особа заузима у друштвеној структури, на пример, одређује њена очекивања, али и очекивања других од ње. Очекивања од блиског сарадника могу преко ноћи да се промене ако вам он постане шеф! То не значи, међутим, да се очекивања лако мењају, већ да се садржај очекивања може посматрати и као “слика социјалног положаја одређене групације” или појединца (Крстић, 1988, стр. 405).

Мада феномен очекивања привлачи велику пажњу и стручњака и лаика због примећене повезаности са исходом активности, резултати емпиријских истраживања превазилазе очекивања од – очекивања. У настојању да добијемо одговор на питање да ли очекивања стварно утичу на наше понашање у толикој мери да се на крају догоди оно што смо очекивали, у овом раду ће бити представљена досадашња психолошка сазнања о очекивањима добијена на основу емпиријских истраживања овог проблема.

ОДРЕЂЕЊЕ ОЧЕКИВАЊА

Увођење термина очекивања у објашњење понашања везује се за име америчког психолога Толмана (Tolman, 1932, према Pintrich & Schunk, 1996), који је сматрао да су људи активна и рационална бића у чијим активностима очекивања посредују између дражи и одговора одређујући да ли ће се понашање или активност извршити или не. Тих 30-тих година овакво објашњење понашања, супротно традиционалној бихејвиористичкој теорији, било је ново и радикално. У другој половини 50-тих година, Аткинсон (Atkinson, 1957, 1964, према Pintrich & Schunk, 1996) уграђује Толманов концепт очекивања у модел мотивације за постигнућем чиме овај концепт добија емпиријску потврду као један од најјачих покретача понашања људи. Данас је опште прихваћено да “очекивања људи о томе шта ће се догодити у будућности служи као мотив за извршење или неизвршење одређене активности” (Bandura, 1986, према Simon, 1999, стр.49). Аткинсон, дакле, развија модел по коме је понашање мултипликативна функција три компоненте:

- мотива (за постигнућем),
- вероватноће успеха и
- привлачности циља (према Pintrich & Schunk, 1996).

Ова “вероватноћа успеха” се може довести у везу са Толмановом идејом о очекивањима као когнитивном посреднику између дражи и одговора. По

Аткинсон, “вероватноћа успеха” се односи на субјективно уверење особе о вероватноћи успеха, односно на “процену о вероватној последици коју ће понашање произвести” (Рајегас, 1996, стр. 3).

Са становишта савремене психологије пуно је прихватљивија и свеобухватнија дефиниција по којој су очекивања ментална, когнитивно-емотивно-моторичка управљеност на оно што ће вероватно тек доћи, а што се антиципира на основу прошлог искуства (Требјешанин, 2001).

ЕЛЕМЕНТИ ОЧЕКИВАЊА

Очекивања су предвиђања о будућим догађајима која повећавају вероватноћу њиховог догађања (Hurley, 1997). Ова дефинија, на први поглед блиска здраворазумској, садржи објашњење познате изреке по којој је “оно што очекујемо, скоро увек, тачно оно што добијемо”! Наиме, главни елементи очекивања су:

- перцепција некога или нечега и
- понашање које је у складу са тим опажањем и које проузрокује да се очекивања обистине (Landry, 2002).

Замислимо наставника који припрема две ученице за такмичење из математике. Приближно су једнаких способности, мотивисане су за рад, али наставник сматра да је једна од њих, ипак, талентованија за математику, те очекује од ње бољи пласман и на предстојећем такмичењу. Мада овог уверења наставник не мора бити свестан, чак не мора бити ни тачно, оно утиче на понашање наставника према обема ученицама: више пажње поклања ученици од које очекује више, пружа јој више подршке, више јој објашњава, итд. Различита очекивања наставника од ученица утичу, дакле, на различито понашање наставника према њима што може резултирати, на крају, различитим пласманом на такмичењу у складу са наставниковим очекивањем, независно од тога да ли је наставникова процена ученица била тачна или не.

Осим перцепције особе и понашања у складу са том перцепцијом, саставну компоненту очекивања представља поткрепљење. Наиме, успех на такмичењу има поткрепљујуће дејство на даљи рад и залагање ученице из примера, што доприноси њеној будућој успешности. На тај начин се још више продубљују разлике између ученица изазване различитим очекивањима наставника од њих. Поткрепљење, било у облику конкретне потврде вредности као у нашем примеру или у облику похвале, осмеха или указане пажње, делује на понашање које је извршено и учвршћује га. Отуд, потврда очекиваних последица које представљају резултат предузете активности више него саме последице утичу на вероватноћу да се одређено понашање поново изврши. Без обзира да ли су очекивања позитивна или негативна, поткрепљујући ефекат чини очекивања моћним психолошким средством (Gautshi, 1998).

Имати висока очекивања у погледу остваривања одређеног задатка сигурно није довољно за постизања успеха без поседовања неопходних способности, без залагања, итд., али висока очекивања представљају предуслов за ангажовање потенцијала особе у циљу постизања успеха. Због тога се слободно може рећи да “основна функција очекивања није да нам каже шта ће се десити у будућности, већ да је створи” (Wagar, 1963).

Модел механизма деловања очекивања понудио је, још 1948. године, Роберт Мертон (Merton, 1948). Овај модел, примењен у школској пракси, састоји се из пет корака:

1. Учитељ формира очекивања на основу опажања ученика. На формирање очекивања утичу карактеристике ученика (као што су његов изглед, здравствено стање, пол, начин говора, чак и његово име, презиме или надимак), карактеристике наставника и природа њиховог међусобног односа.
2. Различита очекивања наставника утичу на различито понашање према појединим ученицима.
3. Понашање наставника према сваком ученику саопштава том ученику, вербално или невербално, какво понашање и постигнуће наставник од њега очекује.
4. Ако се понашање учитеља према одређеном ученику доследно примењује, оно ће обликовати понашање и постигнуће ученика.
5. С временом, понашање и постигнуће ученика ће се све више приближити наставниковим очекивањима.

ВРСТЕ ОЧЕКИВАЊА

Као што је већ споменуто, очекивања могу бити висока или ниска, позитивна или негативна, али нема човека који их не поседује, односно сваки човек очекује нешто. Та очекивања се могу односити на њега лично или на друге особе, те разликујемо лична очекивања и социјална очекивања.

а) Социјална очекивања

Најпознатији пример деловања очекивања одређене особе на њено понашање, као и на промену понашања особе која је предмет тих очекивања, представља несумњиво позоришта представа “Пигмалион” Џорџа Бернарда Шоа (G. B. Shaw, по којој је касније снимљен и филм “My fair lady”). Механизам деловања високих очекивања професора Хицинса која су претворила продавачицу цвећа у даму најбоље је описан речима саме Шоове јунакиње: ”Разлика између продавачице цвећа и даме није у томе како се оне понашају, већ како се други понашају према њима”. По аналогiji са називом и садржајем ове позоришне представе, у психологији се данас широко користи назив “Пигмалион – ефекат” за описивање

феномена деловања очекивања на понашање које доводи до промене понашања у складу са очекивањем.

Наша очекивања од друге особе могу бити позитивна или негативна. Позитивна очекивања покрећу и усмеравају особу ка постизању успеха, док негативна делују демотивишуће. Расни и полни стереотипи и предрасуде учествују у формирању очекивања према другим особама уопште и представљају посебно чест узрок негативних очекивања. Тим више побуђује пажњу налаз истраживања који сведочи о доминацији негативних очекивања родитеља од своје деце (Bellah, 1998, према Landry, 2002)! Добијени налаз ауторка објашњава настојањем родитеља да заштите своју децу од неуспеха чиме ненамерно и несвесно истичу њихове недостатке и чине им, из најбоље намере, лошу услугу. Насупрот томе, деца ће много више и брже научити ако их охрабрујемо да изражавају своје идеје, ставове и вредности, ако их хвалимо и ако верујемо у њихов успех и то им и кажемо!

б) Лична очекивања

Другу врсту очекивања чине лична очекивања. Особе, наиме, самостално мењају своје понашање у складу са очекивањима од себе. Као и у случају очекивања од других, једном формирана очекивања показују тенденцију трајања јер их стално поткрепљујемо. Субјективна уверења о очекиваном успеху, мада пре свега осликавају властита уверења одређене особе, укључују у себе и претпоставке о утицајима средине. Утицај средине на очекивања (на пример: тежине задатака, посредног или непосредног мишљења других људи о нашим способностима, процена успешности других људи при обављању исте врсте активности, као и процена способности тих људи, итд.), као и утицај очекивања на понашање је толики да очекивања представљају један од најмоћнијих срединских фактора понашања, по данас прихваћеној Бандуриној социјално-когнитивној теорији.

Иако су очекивања најчешће посредан фактор који утиче на понашање, као и на његово објашњење, мора се признати да особе неће изабрати да решавају задатке или неће истрајати у њиховом решавању ако очекују неуспех. Или, на пример, процена властите успешности која је у тесној вези са очекивањима, зависи од тога какво мишљење други имају о нама или, још прецизније, шта ми мислимо да они мисле о нама. Отуд се подршка средине често наводи као један од главних подстрек за бављењем одређеном активношћу који, сходно томе, одређује и наша очекивања у вези са успешношћу у бављењу њоме. Поред мишљења других о нашим способностима, наша очекивања и слика о себи одређени су и проценом самог социјалног окружења. Опажање и доживљавање социјалне средине као стимулативне, захтевне према нама или благонаклоне, утиче и на ниво захтева које себи постављамо, као и на очекивања од нас самих у погледу њиховог испуњења. На очекивања, поред наведених, утичу и други средински

фактори као што су актуелна култура и природа интеракције студената са родитељима, вршњацима и наставницима, прошли догађаји, претходно постигнуће, итд.

“ПИГМАЛИОН У УЧИОНИЦИ”

Најупечатљивији ефекти деловања очекивања забележени су, ипак, у школској пракси. “Пигмалион у учионици”, наслов књиге Розентала и Џекобсонове настале на основу њихових истраживања, персонификује вишедеценијски напор истраживача усмерен у правцу сагледавања ефеката очекивања наставника на школско постигнуће ученика (“Pygmalion in the classroom”, Rosental & Jacobson, 1968).

Истраживање Розентала и Џекобсонове илуструје моћ очекивања у школском раду. Свим ученицима од 1. до 6. разреда једне основне школе је тестирана интелигенција. Наставницима, било их је 19, је речено да се ради о посебној врсти теста интелигенције којом је могуће навестити, односно, предвидети развој умних способности код ученика у наредном периоду. С обзиром да је истраживање обављено на почетку школске године, наставници нису претходно познавали ученике. После тестирања наставницима су дата имена оних ученика од којих се очекује процват умних способности у наступајућој школској години. Уствари, избор ученика није био одређен резултатима теста интелигенције, већ случајним избором. На тај начин је издвојено око 20% ученика који су чинили експерименталну групу, а остали ученици из укупно 18 одељења су били контролна група. Након годину дана је поновљен тест интелигенције. Резултати теста недвосмислено показују да је пораст коефицијента интелигенције већи код ученика из експерименталне групе у поређењу са ученицима из контролне групе. Разлика је посебно значајна код ученика 1. и 2. разреда. Дакле, ученици од којих се очекивало више, више су и постигли.

Експеримент Розентала и Џекобсонове указује да само очекивање наставника у односу на ученикове способности може да доведе до пораста тих способности. Објашњење Пигмалион ефекта аутори виде у томе што очекивања наставника од појединих ученика побољшава квалитет интеракције са њима. Он више пажње поклања ученицима од којих очекује више, љубазнији је према њима, охрабрује их и тако утиче на повећање мотивације ученика. Ученик који је боље мотивисан више ради, па више и постиже. Добри резултати делују као поткрепљење за даљи рад ученика што утиче на пораст његових способности, а учитељу представљају потврду већих способности ученика које је и очекивао.

Сличне резултате је добила Барица Пожарник-Марентич у истраживању квалитета интеракције између наставника и ученика које је спроведено десет година касније (1978). Одабравши по пет добрих и пет лоших ученика из сваког од четири одељења трећег разреда основне школе, систематски је посматрана

њихова појединачна интеракција са учитељем. Критеријум избора “добрих” и “лоших” ученика био је наставничково очекивање школског постигнућа ученика на крају школске године! У случају дизања руке на наставничково питање, на пример, “добри” ђаци су у просеку два пута чешће прозивани од “лоших”, и то, уколико су се чешће јављали, чешће су и прозивани. Што се прихватања идеја ученика од стране наставника тиче, “лоши” ученици су просечно три пута ређе износили своје идеје и предлоге него “добри” ученици, а наставник је њихове идеје прихватао четири пута ређе. Иако су резултати врло индикативни, није их било могуће уопштити јер је узорак испитаника био сувише мали.

Сазнање о великом утицају који учитељ може имати на развој особина ученика, чак и тако стабилних особина као што је интелигенција, произвело је низ нових истраживања чији су резултати – противречни. Највише полемика изазвала је немогућност јасног сагледавања узрочно–последичне везе између очекивања наставника и школског постигнућа ученика. Да ли очекивања наставника претходе (и одређују) постигнућа ученика или наставници, ипак, формирају очекивања на основу опаженог рада и резултата ученика? У циљу утврђивања узрочно–последичне везе између очекивања наставника и постигнућа ученика, спроведено је лонгитудинално истраживање на узорку од 2000 студената и њихових наставника (Jussim & Eccles, према Steinberg, 1996). Пошто су истраживачи имали информације о постигнућу студената и пре и после процене очекивања од стране наставника, били су у прилици да истраже обе могућности. Резултати истраживања указују да око 80% корелација између наставничких очекивања и постигнућа студената потиче из тачне перцепције наставника, док 20% представља последицу наставничких очекивања. Аутори наглашавају кумулативни карактер очекивања наставника, тако да се и ови релативно мали проценти чине значајним, посебно када је реч о негативним очекивањима наставника!

Овај рад би био непогупн ако се не размотре и нека негативна дејства која очекивања могу имати. Очекивања других од нас могу представљати оптерећење и бити инхибирајући фактор за постизање успеха. Ово је посебно присутно у оним областима живота у којима се постигнуће може егзактно мерити. Често се догађа да ученик који показује задовољавајуће знање на часовима или у неким неформалним разговорима о предмету, на писменом испиту провере знања, када се од њега највише очекује, разочара. Слична ситуација се још чешће дешава у спорту. На такмичењу, где су сви свесни својих вредности и где се углавном срећу појединци и екипе подједнаких могућности, притиснути бременом великих очекивања, спортисти могу потпуно да подбаце губећи дуеле и са слабијима од себе. Мада се неуспех често приписује недостатку среће, неправичном суђењу, објективним околностима, итд., најчешће је у питању недовољна психолошка припрема.

Многи наставници су убеђени да постоји велики раскорак између онога што ученици могу да науче и онога што науче. Резултати психолошких истра-

живања потврђују оваква запажања, али објашњења најчешће остају непозната онима од којих се очекује да их примене! Истраживањима је, наиме, доказано да значајну улогу у одређивању како ће и колико ће ученици учити имају наставникова очекивања од њих (Bamburg, 1994).

Процес формирања очекивања од себе и од других је сталан и неизбежан. Способност регулисања властитог понашања је базирана на очекивањима. Потврда очекивања, без обзира да ли се ради о личним или социјалним очекивањима, има поткрепљујући ефекат. Поткрепљење, по свему судећи, представља кључ објашњења моћи очекивања у регулисању, планирању и предвиђању понашања особе.

Мада висока очекивања имају позитивно дејство на активности индивидуе у највећем броју случајева, постоје ситуације када висока очекивања могу довести до супротног ефекта. С обзиром да је у основи очекивања опажање, односно самоопажање које, познато је (Тубић, 2001), углавном одступа од реалног стања, треба бити свестан да је очекивања тешко ускладити са могућностима, што би, несумњиво, дало најбоље резултате. Ако већ очекивања не могу да буду веран одраз наших могућности и залагања, боље је да буду мало виша. Оно што као особе заинтересоване за побољшање интеракције са другима можемо учинити је да уложимо напор да преиспитамо наша очекивања и од себе и од других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bamburg, J. (1994): *Raising Expectations to Improve Student Learning*, Oak Brook, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory, 33
2. Gautshi, T. (1998): *Expect the Worst?* (Employee performance and self-fulfilling prophecies), 53, 12, 210(1).
3. Landry, D. (2002): *Self-fulfilling Prophecies, Selected Moments of the 20th Century*, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto
4. Merton, R. (1948): *The self-fulfilling Prophecy*, Antioch review, 8, 193-210.
5. Pajeras, F. (1996): *Self-efficacy in Academic Settings*, Review of Educational Research, 66(4), 543-578.
6. Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and application*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
7. Пожарник – Марентич, Б. (1978): *Квалитивни интеракције наставник – ученици као значајан фактор ефикасности наставе*, Београд: Зборник 11 Института за педагошка истраживања, стр.117-125
8. Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, New York: Rinehart and Winston.
9. Simon, S. D. (1999): *From Neo-behaviorism to Social Constructivism: The Paradigmatic Evolution of Albert Bandura*, Faculty of Emory College of Emory University

10. Steinberg, L. (1996): *Adolescent Psychology*, Boston: McGraw-Hill Publishing Company
 11. Требјешанин, Ж. (2001): *Речник психологије*, Београд: Стубови културе
 12. Тубић, Т. (2001): *Тачно самооцјенање: правило или изузетак*, Сомбор: Норма, бр.1-2, стр.193-204.
 13. Hurley, A. E. (1997): *The Effects of Self-esteem and Source Credibility on Self-denying Prophecies*, *The Journal of Psychology*, 131, 6, 581-596.
 14. Cotton, K. (1989): *Expectations and Student Outcomes*, Potrland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory
 15. Wagar, W. W. (1963): *The City of Man, Prophecies of a Modern Civilization in Twentieth-century Thought*, Boston: Houghton Mifflin.
-

Summary: This work analyses the influence of expectation, as strong motivation factor, to achievements in school and life in general. A brief survey of expectation definitions, elements and types of expectations, and action research results of the problem are presented, too. The mechanism of the influence of expectation to behaviour and achievement has been explained in details. Particularly, we have focused on the importance of coordination between expectations and personal abilities to perform a certain activity, and we have underlined the problems which occur in case of their disproportion.

Key Words: individual perception, expectations, achievement.

Резюме: В работе рассматривается влияние ожидания как значительной причины мотивации для достижений результатов в школе и в жизни в общем. Дан краткий обзор определенных понятия ожидания, показаны элементы и виды ожиданий, и результаты эмпирических исследований этой проблемы. Подробно объяснен механизм действия ожидания на поведение и достижение. Подчеркнута важность согласованности ожидания и способности человека к выполнению определенного действия и указаны проблемы являющиеся в случае их несоответствия.

Стержневые слова: восприятие, ожидания, достижение.

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

ДР ЈОВО РАДОШ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 101.1:7.01
BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.167-174
Примљено: 23. 08. 2002.

О СРОДНОСТИ ФИЛОЗОФИЈЕ И УМЕТНОСТИ

Резиме: Између филозофије и уметности евидентна је блискост и прожетост одређеним корелативним везама. Као прво, и једна и друга духовна делатност проистичу из такозване “метафизичке потребе” и имају изражен трансцендирајући карактер. На пољу гносеологије обе теже да докуче апсолутну основу света. Продукт су индивидуалног чина у поимању стварности. Као неопходан услов свога манифестовања претпостављају слободу (мишљења и стваралачког чина), а по аутентичном изворишту не претпостављају никакву материјалну корист. Истовремено, оне се издвајају по својој животворности, незастаривости и историјској трајности. И филозофија и уметност одликују се својом загонетношћу, а тиме и великим тешкоћама у разјашњавању и дефинисању њихове бити. Из те обострано плодне проблематичности проистичу и многа друга њихова међусобна преплитања.

Кључне речи: филозофија, уметност, сродност, корелативне везе.

Одавно је примећено да између филозофије и уметности постоје уочљиве сличности и изванредан број заједничких карактеристика. Још је Платон, у дијалогу Федар, за њих обе говорио да су божански занос: од четири врсте божанске обузетости трећи облик датира од Муза (песништво) док је четврта врста божанског заноса - филозофија. Уз то, његов Сократ је веровао да је “филозофија највећа музика”.

Да нема уметности без екстазе, и да она у најстрожем поимању те речи значи “бити изван себе”, сведочили су многи ствараоци. О снази мистичког доживљаја, где човек “губи себе” и нестаје у Богу (као што кап воде губи саму себе када се помеша са морем), писао је и филозоф неоплатоничар Плотин, наводећи

сопствена, више пута поновљена искуства. А о мистичним “јављањима”, “дошаптавањима” и “порукама”, које примају одабрани појединци, постоје сведочанства не само у хришћанској светоотачкој књижевности, већ и у забележеним предањима других великих религија.

И Хегел је, следствено свом спекулативном становишту, филозофију и уметност сврстао у сродне области духа (укључујући ту, наравно, и религију). Додуше, без обзира на њихову поменућу повезаност и блискост, он је међу њима направио и јасна појмовна и садржинска разграничења. Тако уметност заузима најнижи ступањ у коме апсолутни дух долази до објективизације; потом следи религија, да би се филозофија показала као највиши облик саморазвитка духа. Склоност да се уметност тумачи искључиво као чин неке недокучиве мистериозности, као нешто што је с ону страну мишљења, не може се, каже он, ваљано оправдати. Јер, све што је људско, људско је утолико уколико у њему учествује мисао. Одричати уметности мисаоност, значи одрицати саму њену бит. Зато су погрешна настојања која највише вредност уметности виде у чину њеног божанског надахнућа. Ту може бити божанска сама њена идеја, а она је увек мисаона форма мисаона бит свега, која се даје у чулном уобличењу. Самим тим, уметнички лепо, по Хегелу, је просејавање идеје у материју.

За разлику од Хегела, Шопенхауер сматра да је уметност највиша тековина и највише испољење људског духа, пошто је ту слепа и глупа воља живота потпуно савладана. Сврха свих уметности, истиче он, јесте једна те иста: приказ идеје која се једино интуитивно може схватити. (За разлику од појма који је “мртав суд”, идеја личи на “жив организам”). Међу идејама постоји битна разлика само по ступњу објективације воље: иде се од архитектуре (као најнижег ступња), па преко сликарства, скулптуре и поезије, до трагедије као врхунца те објективације.

Ипак, музику, вели Шопенхауер, суштински треба издвојити од свих других уметности. Она је толико узвишена да се доима најскривенијих дубина у човеку, где постаје тако дубоко разумљена, као универзални језик, чија јасноћа превазилази чак и јасноћу интуиционисаног света. Музика показује суштину света, његову “ствар по себи”. Ако се подсетимо да филозофија није ништа друго до потпуно и тачно понављање и исказивање суштине света у врло општим појмовима, онда, додаје он, није сувише парадоксално изнети следеће поређење: кад би се успело пружити потпуно, правилно и детаљно објашњење музике (да се оно што она изражава исказе детаљно у појмовима), то би представљало заокружено излагање и објашњење света кроз појмове, или нешто што би било тако еквивалентно, то јест, то би била права филозофија.

Веома је раширено схватање да и филозофија и уметност (заједно са религијом) настају из такозване “метафизичке потребе”. Оне настоје да (свака на свој начин) обујме стварност и докуче апсолутну основу свега, да спознају оно што је бесконачно, неусловљено и неограничено, оно што је истинита слика све-

та. Те предочене “филозофске слике” имају попут слика класичне уметности осведочену трајност. И једне и друге не старе тако као што старе, на пример, научне теорије или технички проналасци. Другим речима, као што је уметност прожета “жељом за трајањем” (О. Паз), тако и филозофска дела свагда одишу одређеном животворношћу. (Никакво познавање савремене филозофије, вели Л. Колаковски, не може заменити Платона и Конфучија). Филозофски погледи имају тенденцију да обарају једни друге, али се, при том, не уништавају.

Дакле, о уметности се, пре свега, може размишљати и разговарати есенцијално са становишта метафизике, мада је то, разуме се, могућно и са мање фундаменталног становишта антрополошке естетике (М. Хајдегер). Уметност је неизбежно трансценденција (трансцендирајући, карактер уметничког дела), као што нас и метафизика као “прва филозофија” (Аристотел) јасно упућује на трансцендирајући карактер филозофије. Обе надилазе оквире свакодневног искуства и здраворазумског поимања стварности. А пошто не постоје никаква унапред утврђена правила објашњавања, разумевања и тумачења уметничког дела, самим тим, и естетика (као филозофска теорија о уметности) јесте резултат метафизичког сагледавања уметности.

Поред тога, и филозофија и уметност су неизоставно плод слободног мишљења и аутономије стваралачког чина. Филозофирати, поред осталог, значи борити се под свим условима за своју унутрашњу независност. Слика филозофа као слободног и независног човека жива је још од античке Грчке. Филозоф је слободан у односу на поседовање и власт нагона, као што је слободан и у односу према политици и идеологији. Ова неограничена (па чак и необузdana слобода) мамила је многе духове ка филозофији. Платон ју је назвао “гозбом умова”. Стога је филозофија, како је истицао Аристотел, најслободнија могућност човека; једино знање од свих знања које је слободно, јер постоји себе ради. Слободан ум ће, каже Б. Расел, посматрати као што Бог можда посматра, без овде и сада, без наде и страха, ослобођен окова уобичајених веровања и традиционалних предрасуда, мирно, непристрасно, једино и искључиво из жеље за знањем.

И уметничко дело је, такође, “дело слободе”. Оно отвара свој сопствени свет. Уметник, како пише књижевник Патрик Бесон, може повлађивати само једној јединој особи: самоме себи. Он може да уметнички изрази стварност према сопственом виђењу и доживљавању, независно од установљених норми, клишеа, или владајућих моралних надзора. Никада није потребно, сугерисао је В. Јерусалем, да песник пита како обични морал суди о његовим карактерима. Где он тесногрудо почне о томе водити рачуна, ту његов приказ врло лако губи своју уметничку вредност.

Уметност је резултат стваралачке игре духа. Она није вредност за било коју спољну сврху. Сваки покушај инструментализације уметности у сврхе морала и политике негира бит уметности. Уметност се не може разумевати из онтичког

аспекта (из света практичних сврха и интереса). Лепо је с оне стране корисности. Потреба за уметничком делатношћу код истинских уметника извире из њихове унутрашње потребе коју није могућно заобићи, а која по свом аутентичном извору не претпоставља никакву материјалну корист, нити било какав уски егостички интерес.

И у филозофији је било, а и сада има таквих захтева да она треба да покаже своју практичну корист тако што ће, као што је инсистирао Ф. Бекон, обогатити живот проналасцима, којима би се унапредило људско живљење. Али, треба рећи да чак ни он није могао прећутати а да истовремено не истакне вредности уживања у посматрању ствари (*contemplatio rerum*): гледање светлости је величанственије него разноврсне користи од светлости.

Иако је, дакле, безмерно усавршавање корисних знања постало постулатом модерног духа (како у посебним наукама тако и у сцијентистичкој идеологији), животна снага контемплативног идеала остаје и даље да траје и у филозофији и у уметности.

Додирне тачке филозофије и уметности могу се наћи и на пољу гносеологије. Обе ту имају заједнички циљ да докуче апсолутну основу свега и дају истиниту слику света. Већ је Платон на веома суптилан начин разматрао однос истинитог и лепог указујући на могућност да и уметничка душа на извесан начин може доспети до истине. Тако се у његовом Ијону може прочитати: “Јер песници нам заиста кажу да они с медоносних извора, из вртова и долова Муза, своје песме усисавају... и (тада) истину говоре”. Додуше, набрајајући сазнајне моћи душе (на крају шесте књиге Државе) он као последњу и најслабију моћ налази у песничкој души (у сликовитом представљању), док примат у том погледу има моћ ума, затим разума, па вере.

Из чињенице да је свако уметничко дело и специфични сазнајни резултат, многи су склони да кажу да је уметност у суштини сазнајни акт. Тако уметничка истина и логичка истина, у крајњој линији, бивају суштински идентификоване. Та рационалистичка концепција имплицирана је на специфичан начин у Кантовој и Хегеловој естетици (уметност није с ону страну мишљења), да би и у Хајдегеровом систему могао да се уочи један прикривен рационалистички став: суштина уметности састоји се у “истини бића” (уметничко дело се тумачи као место збивања истине). И Хелмут Кун, следствено традицији платонизма, тумачи порекло уметности као “бивање суштине”, или као “бивање бића” уметности. На гносеолошку димензију уметности указује и Х. Г. Гадамер, истичући да оно што се у њој представља, било да је богато или оскудно у конотацијама, или једнако чистом Ништа, подстиче на сагласност као неко поновно сазнање.

Сродност филозофије и уметности тиче се и тешкоћа у њиховом дефинисању и разјашњавању. Одговорити на питање шта је филозофија, по речима француске списатељице Де Стал, једнако је тешко као и утврдити геометријску

контуру расплинутог облака. Та тешкоћа проистиче из бити саме филозофије да трага за истином света у целини, па није чудо да она прати филозофију током читаве њене историје, која је дуга преко 2500 година. Питање шта је филозофија и колико она вреди је и дан данас спорно и на њега није могућно дати један потпун и опште прихватљив одговор.

Исто тако, постоји и појмовна неодређеност уметности, која чини извор њене плодне проблематичности. Упркос непрекидном постојању уметности као стварности човековог света, упркос свом сазнању, упркос науци о уметности и филозофији уметности, још није јасно шта је уметност. Није, дакако, јасно ни само њено порекло као питање суштине уметности. То је филозофија поставила као проблем тек од друге половине XIX века и наставила је да се њиме бави након искустава уметности нашег времена. Оно је свакако у директној вези са неодредљивом суштином човека и може добити своја извесна разјашњења само онда ако се човек узме као *animal creans*, из чије стваралачке егзистенције извире уметност.

Најкраће речено, филозофија је загонетка, као што је и уметност загонетка.

У данашњем времену филозофија и уметност једва да се могу разликовати. Обе су доживљај. Некадашње грчко изворно схватање филозофије као појмовно–дискурзивног умовања добило је нове димензије. Сада се придаје посебан значај чулно–емоционалним и опажајно–интуитивним облицима или начинима сазнања. Нарочито је откриће и афирмисање субјективности одвело филозофију изван њених традиционалних путева.

Један од оних који је дао нов и својеврстан замах филозофији и упутио је новим правцем био је Ф. Ниче. У свом најизражајнијем и најлепшем делу, “Заратустри” он је приближио филозофију уметности “скоро до нераспознавања” (Михаило Ђурић). Сузбио је њене теоријске амбиције и врагио јој чулну непосредност. Готово да нема граница међу њима. Филозофија непосредно извире из уметности и неосетно прелази у њу. Уметничка интуиција постала је битни, конститутивни елеменат мишљења. Ниче тежи да нас убеди у песничко порекло свеколиког мишљења. Тај савршени склад између мишљења и певања он је поставио посредством језика, који се одликује изванредном свежином, полетношћу и огромном изражајном снагом. Ничеова бујна речитост непосредно плени сваког читаоца. Нађен је својеврстан и срећан спој песничке сликовитости и мисаоне изражајности. Тај нови облик филозофије код Ничеа М. Ђурић одређује као “певајуће мишљење или мисаоно певање”.

Филозофија је, иначе, као и уметност, више један индивидуални чин. У том смислу Фихте је говорио да од човека и његовог карактера зависи какву ће филозофију изабрати. Индивидуални карактер уметничког стваралаштва, пак, одређен је конкретним доживљајем живе субјективне индивидуалности, која непоновљиво и непредвидљиво конституише и структурира садржај уметничког дела. У

том смислу, Х. Ортега и Гасет напомиње да је уметност “оно што се деси ретко и ненадано”. И као што филозофско мишљење мора бити изворно и оригинално, тако и уметност мора бити аутентична. Стваралачки карактер уметничке делатности огледа се у произвођењу нових и непоновљивих оригиналних дела.

Из поменутог појма индивидуализма проистиче још једна заједничка карактеристика филозофије и уметности. Тако у погледу филозофије, како је учио К. Јасперс, свако себе сматра способним да се без даљег њоме бави и да каже своју реч. Док је у наукама признато да су услов њиховог разумевања учење, школовање и методичност, то као да овде више не важи. Сопствена људска природа, сопствена судбина и сопствено искуство сматрају се довољном претпоставком. То исто се може рећи и за неке врсте уметности (посебно песничство).

Сличност између филозофије и уметности налазимо и у њиховој корелацији према прогресу. Често се истиче да у уметности нема неког суштинског напретка. Свако у њој изнова почиње свој властити пут развоја. Ниједно уметничко дело није “боље” или “горе”, прогресивније или регресивније од другог. Б. Кроче и многи други естетичари тврде да нема никаквог естетског прогреса човечанства (на пример, Гете није никакав напредак према Шекспиру, или овај према Дантеу, Хомеру и сл.) и да се у историји уметности показује прогрес само унутар одређених кругова, од којих сваки има свој властити естетски проблем (тако би Гете значио напредак према песницима *Sturm und Drang* правца).

И у филозофији, такође, нема напретка. Због тога јој се стално упућују приговори. Док се науке непрекидно афирмишу својим прогресивним достигнућима, у филозофији нема видљивог прогреса. У чему је, на пример, напредовала филозофија од Платона до Хегела? Ако је реч о свету у целини, онда је тешко утврдити да ли је она нешто напредовала. Бекон је сматрао да је Аристотелов ауторитет главна сметња да се мисао креће напред.

Чему онда филозофске спекулације, ако оне немају неке практичне примене? Постоји ли оправданост пред људским умом да питања остану питања? Да ли је онда и само њихово постављање, уствари, ништа? Одговор свакако мора бити одречан, јер је постављање питања одувек био суштински проблем, који је сугерисао правце за налажење одговора. Задатак филозофије и јесте у томе да покреће наш дух и подгрејава нашу истинољубивост, наводећи нас на разговор о дубоким и недокучивим стварима света. Њена вредност се не може мерити из поља практичне употребљивости знања, већ само из перспективе онога што се искључиво може наћи међу духовним добрима. Само они који нису равнодушни према овим добрима знају да изучавање филозофије није губљење времена и да уобичајени аршини “корисног” и “прогресивног” у њеном случају немају важност.

О сличности између филозофије и уметности може се говорити и у вези са употребом метафоре. На то питање посебну пажњу скреће Х. Ортега и Гасет у својој филозофској студији “Две метафоре”. Метафора је, каже он, незамењиво духовно оружје у филозофији, чија мисао мора стално да се претаче из дословног у преносно значење. Иако се на њу обраћала пажња само у поезији (којој је она саставни чинилац), метафора је у филозофији веома битан интелектуални поступак којим успевамо да сагледамо оно што се налази далеко изван наше моћи поимања. Дакле, осим тога што је средство изражавања, метафора је и суштинско средство поимања. Захваљујући њој ми померамо границе у нашем досезању и докучивању стварности.

Богатство корелативних односа филозофије и уметности свакако се не ицрпљује у претходно наведеним сагледавањима. Тако се однедавно у свету почело говорити и о једној сасвим новој стваралачкој активности која се именује синтагмом – филозофска уметност. Њоме се жели превазићи конфузија у културном аудиторijuму до које долази због нераздевања оне врсте уметничког стваралаштва чије се значење веже за његов традиционални историјски појам и оног активизма који преиспитује тај појам и улази у фундус метауметничке праксе. Према Ђ. Кадијевићу, филозофска уметност се препознаје по томе што утиче на свест пре него на чула и што артикулише вредности које настају у непосредној објективацији садржаја стваралачке свести кроз резултате оних активности које саопштавају сазнања посредована свешћу о важности таквих садржаја. Ова уметност, уствари, жели да превазиђе и нивелише разлике између стваралачког авангардизма и традиционалистичких концепција, посебно у процењивању вредности уметничких дела тих толико међусобно различитих оријентација.

Изречена прича о разноликим преплитањима филозофије и уметности не може, разуме се, имати свој дефинитиван крај; ни проблемски ни временски. И филозофија и уметност, као недокучива дела божја и као истинске људске потребе ума и срца остају да трајно побуђују наше чуђење и упитаност пред тајнама њихове есенције и бивствености.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотел (1989): *Метифизика*, Врњачка Бања: Св. Симеон Мироточиви.
2. Бесон, Патрик (1999): *Српски дневник Паширика Бесона 1995-1999*, Нови Сад: Градска библиотека - Освиг.
3. Гадамер, Ханс, Георг (1996): *Похвала теорији*, Подгорица: Октоих.
4. Дамњановић, Милан (1981): *Порекло уметности као филозофски проблем*, Београд.
5. Ђурић, Михаило (1992): *Пушеви ка Ничеу*, Београд: СКЗ.
6. Јасперс, Карл (1973): *Филозофија еџистенције* (Увод у филозофију), Београд: Просвета.

7. Јерусалем, Вилхелм (1921): *Увод у философију*, Београд.
 8. Ортега и Гасет, Хосе (1998): *Посматрач*, Београд: Клио.
 9. Паз, Октавио (1991): *Друкчије мишљење*, Нови Сад: Светови.
 10. Платон (1970): *Ијон, Гозба, Фегап*, Београд: Култура.
 11. Расел, Берtrand (1980): *Проблеми филозофије*, Београд: Нолит.
 12. Hajdeger, Martin (1960): *Der Ursprung des Kunstwerks, in Holzwege*, Stuttgart.
 13. Хегел, Г.В.Ф (1965): *Енциклопедија филозофских знаности*, Сарајево: Веселин Маслеша - Свјетлост.
 14. Хефдинг, Харолд (1926): *Уџбеник историје новије философије*, Београд.
 15. Шопенхауер, Артур (1986): *Свџ као воља и њредсјава I-II*, Нови Сад: Матица српска.
-

Summary: Certain relationship and imbue of correlation links exists between philosophy and art. Firstly, both spiritual activities emerge from so called “metaphysics urge” and have strong transcendent character. In the field of knowledge they both tend to uncover the absolute foundation of the world. They represent the product of individual activity in understanding of the real world. As the necessary condition of their manifestation, they require freedom (of thought and creative act), but authentically do not assume any material benefits. At the same time, they stand apart by their aliveness, everlasting, and duration in history. Both philosophy and art are characterized by mystery, and big difficulties in explaining and defining the essence of their beings. From these mutual fruitful problems many other interlaced aspects arise.

Key Words: philosophy, art, relationship, correlations.

Резюме: Между философией и искусством замечается их близость и проникновенность определенными корреляционными связями. Во-первых, оба эти духовные действия исходят из так называемой «метафизической потребности» и у них выражен трансцендентальный характер. В области гносеологии, оба они стараются постичь абсолютную основу мира. Они являются продуктом индивидуального действия в понимании действительности. Неопходимым условием для своего проявления они предполагают свободу (мышления и творческого процесса), а в подлинных источниках не предполагают никакую материалистическую выгоду. Одновременно, они выделяются своей жизнедеятельностью, неустарелостью и исторической продолжительностью. Для обеих характерна загадочность и поэтому имеются большие трудности в объяснении и определении их сути. Из этой обоюдной плодovитой проблематичности происходят и их многие другие пронизывающие соотношения.

Стержневые слова: философия, искусство, сродство, корреляционные связи.

ДР СТОЈАН БЕРБЕР

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 949.711.000.61

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.175-185

Примљено:10. 06. 2002.

ДА ЛИ ЈЕ КРАЉ ВУКАШИН ИПАК МОГАО УБИТИ ЦАРА УРОША

Резиме: У српској историографији се веровало, све до појаве студија Љубомира Ковачевића и Илариона Руварца, да је краљ Вукашин убио цара Уроша, о чему је претходно посебно убедљиво писао Мавро Орбин, а за исти закључак се залагао и академик Панта Срећковић. Критичка српска историографска школа је дошла до закључка да је цар Урош умро после Вукашина и да према томе није могао бити од Вукашина убијен. Међутим, медицинска наука и пракса знају да је могуће да убица умре пре особе чију је смрт проузроковао, нарочито у случајевима појаве субдуралног хематома код “убијеног”, због чега сматрамо да расправа о могућој умешаности краља Вукашина у Урошеву смрт није завршена.

Кључне речи: краљ Вукашин, цар Урош, Иларион Руварац, српска критичка историографија

Све до краја 19. века српска историографија је веровала и бележила да је краљ Вукашин убио цара Уроша, а онда су се појавила истраживања Љубомира Ковачевића (Ковачевић, 1886), биолога и математичара по образовању, и Илариона Руварца (Руварац, 1879, 1887), правника и богослова, “оца” српске критичке историографије, често острашћеног полемичара, којима се та тврдња побијала. Мишљење Руварчево и Ковачевићево прихватили су и потоњи српски историчари, па је оно ушло и у школске уџбенике. Исто онако као што су, под утицајем њихових ауторитета, прихватили и суд да Вук Бранковић није издао кнеза Лазара у Косовској бици 1389. године, мада су Радован Самарџић (Самарџић, 1987)

и неки други познати истраживачи сумњали у исправност таквог суда (Божић, 1975; Зуковић, 1994).

Иларион Руварац, чији је рад последњих година подвргнут критичком сгледавању савремених историчара¹, и који је с почетка, на основу анализе бројних записа, тврдио да је битка на Марици била 1370. а не 1371. године, казује у истом чланку да “*volens volens морам остати при свом првом тврђењу, да Вукашин није убио цара Уроша, но да је цар Урош, који се у почетку децембра 1371. преставио, преживео краља Вукашина, који је пре 1. септембра те исте године у битци на Марици пропао.*” (Руварац, 1879)

Главни доказ за историчаре да краљ Вукашин није ударцем буздованом у главу убио цара Уроша у лову у Неродимљу, покушавајући да се домогне царске власти, јесу два документа која је 1836. г. објавио К. Јиречек (серија *Diversa cancellariae* Дубровачког архива) - да је Дубровник (*Ragusa*) јерусалимском монаху српског манастира Роману Пркоси (*Romanus Pricossa*) исплатио стонски трибут у две рате- 16. октобра и 3. новембра - на основу пуномоћја цара Уроша (Михаљчић, 1975), што се десило после Маричке битке и погибије Вукашинове 26. септембра исте године. У документу од 3. новембра није забележено да се цар Урош упокојио, што је доказ да је тада био жив и да је умро касније, према историчарима 2. или 4. децембра. Тај докуменат, који је пронашао бечки професор Константин Јиречек, Чех који се бавио српском историјом, наводе сви историчари који заступају тезу о Вукашиновој невиности. Тумачи се да је стонски трибут (порез) исплаћен јерусалимском монаху према Урошевој одлуци (“*cum expresso consensus et voluntate imperatoris Rassie*” - по нарочитом пристанку и вољи цара српског/ према наводу Дубровчана), што је наводно непобитан доказ да је Урош био жив у време исплате!

У прилог томе тврди се да су Дубровчани били добро обавештени о догађајима у српској држави, односно у свом залеђу, а заборавља се да се и њима, као и другима, дешавало да буду дуго без тачних обавештења: након битке код Ангоре 1402. г. нису знали шта се десило у сукобу татарског хана Тамерлана и турског султана Бајазита (зета Лазаревића), па су кнегиња Милица и њена кћи Мара Бранковић тражиле од Дубровчана бродове за помоћ у потрази за својим синовима; Млечани, такмаци Дубровчана и већа сила од њих, који су имали значајан уплив на дубровачки живот, слали су месец дана после Косовске битке

¹ Историчар Чедомир Попов констатује: “Иларион Руварац испољио је једну важну врлину и једну озбиљну ману свог критичког метода у историографији: бриљантну хеуристику и неразвијену херменеутику. Он није умео да увек разликује акта и факта и да процени када се она не слажу. (...) Зато ће у читавом свом стваралаштву остати више критичар и полемичар који руши туђе заблуде, него писац и креатор историјских анализа и синтеза. (Попов, 1997)

дипломату на турски царски двор са два различита писма, једно насловљено на Бајазита, а друго на његовог брата (тада већ мртвог) Јакуба, јер нису знали ко је жив а ко мртав, односно ко држи власт у турском царству после битке; Фирентинци тек у другој половини октобра честитају босанском краљу Твртку I успешно учешће његових трупа у Косовском боју и погубљење Мурата I. Што све сведочи да се вести нису тако брзо и лако преносиле на даљину: највећу, поштанску, брзину постигали су коњаници копном или бродови морем. А за стицање вести на одредишта беху потребни дани, недеље или месеци! И то када се шаљу специјални гласници (који су мало спавали и коње уморне брзо мењали).

Без њих вести су стизале још спорије.

Колико ли је дана било потребно да прође да стигне вест цару Урошу (ако је био жив) шта се десило у Маричкој бици!

Колико ли је, исто тако, било потребно времена да Дубровчани сазнају да је цар Урош изненада умро!

Очито да цар Урош није потписао налог за исплату стонског трибута у дане када је он исплаћен, већ много раније, а када тачно – то истраживачи не могу да кажу. Нама се чини да је то морало бити бар недељу-две пре прве исплате, јер је бар толико времена било потребно монаху да преко планина и лошим путевима стигне (на коњу преко Херцеговине? бродом из Котора?) до Дубровника. Што значи да је то могло лако бити и пре Маричке битке и погибије Вукашинове.

Али, да прихватимо тезу да је Урош надживео Вукашина.

Ако, опет, прихватимо стварност и медицинску могућност да убица може да умре пре „убијеног“, о чему ће бити касније речи, остаје нам да размотримо односе „убице“ и „убијеног“ и да видимо да ли је било места могућој свађи, тучњави, па и убиству.

Мрњавчевићи, па и Вукашин, пореклом су, вероватно, из Херцеговине. К. Лиречек пише да је неки Мрњан био 1280. г. у Требињу благајник краљице Јелене Анжујске, док М. Орбин, чије је дело штампано први пут 1601. г., казује да је властелин Мрњава живео у Ливну и да га је цар Душан позвао на двор заједно са синовима и уздигао, па је, према Грку Халкокондилу, Вукашин био Душанов пехарник, а Угљеша коњушар, односно заповедници тих служби. Сигурнији подаци говоре да је Вукашинов млађи брат Угљеша управљао 1346. г. као Душанов намесник крајем око Дубровника, а сматра се да се 1358. г. помиње као велики војвода у југоисточној Македонији, куда су Мрњавчевићи доспели. По томе Угљеша је брже напредовао од Вукашина, јер се Вукашин помиње 1330.г. као жупан у прилепском крају, а накнадно као челник. После смрти цара Душана, када је престо преузео недорасли Урош, и када започиње

осамоштаљивање крупних феудалаца и убрзано растакање српског царства, Мрњавчевићи се нагло уздижу. Већ 1365. Угљеша се помиње као деспот и „вољени нећак деспине Србије“, са седиштем у Серу, а Вукашин, који је држао пространу област у Македонији и градове Прилеп и Скопље, па и Призрен на Косову, све је утицајнији на царском двору и убрзо, након смрти или одстрањења из политичког живота моћних феудалаца као што су хумски кнез Војислав Војиновић (кога је 1363. покосила куга, а чија је кћерка вероватно била друга жена Урошева), деспот Јован Оливер и други, постаје савладар Урошев и добија титулу краља. Вукашин је имао синове Марка, Андријаша и Дмитра (неки писци помињу и Иваниша). Најстарији син Марко проглашен је касније за младог краља, чиме се јасно давало до знања да Вукашин покушава да оснује нову династију – Мрњавчевића. Својим рођачким односима (са Балшићима у Зети у које се удала Вукашинова ћерка Оливера, са кесаром Војихном чијом ћерком Јеленом-Јефимијом беше ожењен Угљеша, са војводом Хлапеном чији је зет био млади краљ Марко итд.) Мрњавчевићи су јачали своју снагу и уз Балшиће, Николу Алтомановића и кнеза Лазара били најмоћнији феудалци, - толико моћни да су, уживајући подршку и удове царице Јелене, успели да се наметну са царске савладаре.

Како се Вукашин домогао краљевске круне?

Засигурно не тако што му је цар Урош с радошћу поклатио!

Очито да је Урош био приморан да се сагласи са устоличењем Вукашина за краља, што се одиграло, по мишљењу историчара, на крњом народном и црквеном сабору.

А неки историчари сматрају да су односи Уроша и Вукашина били добри јер се Вукашин није могао домоћи краљевске круне без сагласности цара, односно да је краљ Вукашин ковао свој новац у ковници царевој, да им је заједничка дипломатска мисија походила у Дубровник, итд.! Као да је ненормално да краљ коме је круна додељена царском сагласношћу користи своја краљевска овлашћења!

Па се каже да је фреска у цркви св. Николе у манастиру Псачи, на којој су ликови ктитора свастократора Влатка Паскачића, цара Уроша и краља Вукашина, такође доказ добрих односа цара и краља. А Влатко Паскачић ради оно што је био обичај у то време: живописише ликове владара, суверена, да би се признало да је владар изнад ктитора, да заправо посредује између ктитора и Бога. А ако је Влатко Паскачић био у родбинским односима са Мрњавчевићима, тим би био заинтересованији да се и краљ нађе на живопису.

Засигурно је краљ Вукашин имао „мотива“ да убрза крај цару Урошу: пошто Урош није имао законитог нааследника, Вукашин би, као краљ, преузео царски престо. Тако би се устоличила нова владарска династија (види о томе у народној песми „Урош и Мрњавчевићи“).

А ко беше заправо Урош и шта се о његовој личности може знати или наслућивати?

Био је млади краљ поред оца краља Душана, а кад се Душан “венчао” са царском круном, Урош је постао краљ. Тај византијски обичај установио је код Немањића Душанов отац Стефан Дечански, који је део живота провео у Цариграду. Краљ у будућности постаје цар, па је јамачно устоличење Вукашина означавало да Вукашин претендује на царство. (За што га оптужује и народно предање!)

По нашем мишљењу, Урош -чији је главни двор био у Скопљу- пристао је на то, вероватно, из два разлога: први је – снага Вукашина као феудалца, која ће га заштити од насртаја других феудалаца, а други је – недораслост Урошева да самостално влада, поготово у ситуацији када га је напустила и мајка Јелена, Бугарка, и приклонила се Мрњавчевићима (живела, као Угљешин савладар, у Серу!) из ко зна којих све разлога.²

Када му је умро отац Душан децембра 1355. године, Урош је био млад. Имао је свега 19 година. Године 1360. оженио се Анком, кћерком влашког војводе Александра Басарабе, а недуго потом вероватно (а можда и 1370?) кћерком моћног српског кнеза Војислава Војиновића. Владао је 16 година и умро у својој 35. години, превише млад да би га однела хронична болест. Науци је узрок смрти непознат, а народно предање и неки записивачи сматрају да га је живота лишио краљ Вукашин.

Мавро Орбин, који је, како каже Сима Ћирковић у *Коменџарима и изворима Мавра Орбина* (М. Орбин, 1968), вероватно користио и изворе које ми данас не знамо, бележи, крајем 16. века, да је Урош “у почетку ипак показивао велику разборитост и памет у свим својим делима, али током времена показа да не вреди много”. Многи су великаши покушавали да постану већи него што су били, а међу њима су се истицали деспот Вукашин и брат му Угљеша. На упозоравање својих људи да би требало да затвори у тамницу Вукашина и неке осине великаше, те да њихове покрајине да на управљање сиромашној и верној властели, цар Урош није обраћао пажњу, већ је “уздизао оптужене на још веће поло-

² Историчари људске слабости обично заборављају, уколико немају сигурних података о њима. Изгледа да је баш царица Јелена (умрла 7. новембра 1376. као монахиња) из себичних разлога и сама подупирала Мрњавчевиће против непослушног сина. Вероватно нису случајно Мрњавчевићи на свом грбу имали баш њен лик! (Мрђеновић, 1987)

жаје”, па је Вукашину даровао “многе покрајине” па и титулу краља. Дошло је до великог метежа у царевини, која ускоро буде подељена између четири великаша (кнез Лазар, жупан Никола Алтомановић, Балшићи и Мрњавчевићи).

А после неколико година од проглашења Вукашина краљем (1365) одиграла се 1369. г. битка између Вукашина и Угљеше Мрњавчевића, с једне стране, и цара Уроша, жупана Николе Алтомановића (синовца Војислава Војиновића) и кнеза Лазара, са друге стране. Битку су добили Мрњавчевићи. О свему Орбин пише на следећи начин:

“Личне успехе Вукашина и Угљеше нису могли да трпе кнез Лазар и жупан Никола Алтомановић, после њих први великаши у Рашкој. Зато одлучише међу собом да их понизе и подрежу крила њиховој охолости. С тим циљем приђоше цару Урошу подстичући га на све могуће начине против поменуте браће. И на крају га убедише да уђе с њима у савез против речене браће, обећавајући да ће све што им одузму припасти цару Урошу, за кога ће се они заложити да поново добије очинско краљевство.

Припремивши, дакле, моћну војску, пођоше да нападну краља Вукашина и Угљешу. Ови распоредише своју војску и сусретоше се с непријатељем на Косову пољу. Кад се ту заметнула битка, кнез Лазар се повуче са својим четима и побеже. Никола Алтомановић пак, који се хтео борити, беше поражен, његови људи поубијани, те се и сам једва успео спасти. Цар Урош беше ухваћен жив с неколицином властеле свога двора док су други били поубијани.” (Орбин, 1968)

О овоме записује Сима Ћирковић: “Прича о савезу између цара Уроша, кнеза Лазара и Николе Алтомановића против Вукашина и Угљеше није узета озбиљно у нашој науци.” Па након краћег разматрања тадашње ситуације закључује: “Из свега тога проистиче да је Орбин за догађаје овога времена имао један домаћи прилично поуздан извор.” (Ћирковић, 1968)

Историчар Раде Михаљчић, добар познавалац краја Српског царства, сматра да је Орбинов запис, раније одбациван, врло вероватан, јер је “Орбинов извештај о стварању коалиције против Мрњавчевића у складу је са развојем односа између савладара”. Он наводи да нема помена о добрим односима између савладара већ након годину дана од проглашења Вукашина краљем, а 1370. г. Дубровчани се обраћају не цару Урошу већ краљу Вукашину да им потврди повластице добијене од цара Душана! Да је било дошло до потпуног разлаза савладара и да је Вукашин желео да формира нову династију сведочи и податак да је Вукашинов син Марко пре Маричке битке проглашен за младог краља! (Михаљчић, 1975)

А шта је било после битке на Косову?

Непознати аутор из друге половине 15. века записује у хроници *Житија и житиљства краљева и царева српских* да беше “уистину красан и изгледом достојан дивљења, а млад расуђивањем, превише милостив и кротак показа се”. Да није био превише мудар сведочи исти писац даље кад каже да пострада од “својих храњеника” (које је “хранио”, држао у милости – примедба С.Б.) Вукашина и Угљеше “старачке савете одбацујући, савете младих примајући и љубећи”, као што је пострадао и Михаил цар грчки од слуге Василија.

Орбин казује да је Вукашин заробљеног цара Уроша довео у своју област, а на крају га убио:

“Кукавни цар, који је за свога живота пустио да великаши заузму царство, боравио је неко време код краља Вукашина, који му је био доделио једну малу област за издржавање. После боравка код њега, пође ка кнезу Лазару. Кад је овај на сличан начин рђаво с њим поступао, поново се врати краљу Вукашину. Али коначно, видећи да с њим поступа као пре, одлучи да побегне у Дубровник. Кад је о томе неки слуга обавестио краља Вукашина, Вукашин га удари буздованом по глави тако да на месту оста мртав. Замотавши га затим у један ћилим, даде га закопати у Шаренику, у области Скопља”. (Орбин, 1601)

Патријарх Пајсије пише у првој половини 17. века у *Житију цара Уроша* да је Вукашин нахушкао своје слуге да убију цара, те кад изиђоше у лов, убише га, испод Неродимње, на месту званом Судимња, и однесоше у храм Успења пресвете Богородице, испод града Петрича, где га сахранише злочинци и старешина цркве тако да о томе нико ништа није знао (Пајсије, 1987).

Видели смо да историчари мисле да је Урош умро почетком децембра 1371., о чему постоји и запис хиландарског монаха Романа из 1382.г.: “Месеца децембра 3. престаји се Урош цар други, син првога цара Стефана.”(Павић, 1986)

Ако прихватимо да је цар Урош умро након краља Вукашина, који је погинуо на Марици 26. септембра 1371. (Орбин пише да га је убио после битке паж Никола Хрсојевић, ради пљачке), остаје питање да ли је то ипак могло бити услед евентуалног ударца којег је задобио од Вукашина, како сведоче и народно предање и М. Орбин.

Медицинска наука зна да је то могуће.

А судско–медицинско вештачење у оваквим случајевима било би, и данас, обавезно.

Лекари познају синдром који се назива *субдурални хематом (haematoma subdurale)*. Он настаје након ударца тврдом предметом у главу (батина, буздован, пад са висине на главу итд.), при чему долази до повреде крвних судова који се

налазе између тврде и меке можданице и излива крви. Тај излив може настати нагло и брзо се ширити, проузрокујући притисак на мозак и доводећи до главобоље, евентуално до сомноленције, сопора и коме, на крају и до смрти, ако се хируршки не интервенише и хематом се не одстрани. Могуће је, међутим, да повреда буде мања и да се покидају ситнији крвни судови, који полако изливају крв у субдурални простор, што траје недељама или месецима, да би се тек потом јавили симптоми који указују да је здравље теже угрожено, а што се такође може завршити смрћу.

Тврди се у стручним публикацијама (Медицинска енциклопедија, 1968) да интервал између незгоде и првих клиничких знакова може бити врло дуг, траје месецима, па и годинама. Често се траума, која не мора бити јака, може и заборавити.. Болесници се туже на главобоље, повремено су сметени и поспани, а могу имати и грчеве мишића. Бистрина свести се мења. Некад настају и једно-страна парализа тела, проширена зеница на страни хематома, те успорен пулс. У терапији се праве рупе на лобањи, кроз које се одстрањује хематом. Синдром је специфична болест човека, а код животиња, због њихових анатомско-хистолошких карактеристика, не може се изазвати.

Према Радојичићу (1980) субдурални хематом се обично налази на конвекситету мозга, изнад чеоних и темених режњева, а понекад и обострано. Чврст је или течан, или састављен и из чврстих и течних делова. Споља се налази опна, уз дуру обилно васкуларизирана, док је унутрашњи део опне тањи и фиброзан. Временом се садржај хематома увећава, што наличи развоју тумора. Слободни интервал, без симптома, траје од неколико дана до неколико месеци. Најпре се јављају главобоље и поремећаји пажње, касније мука, повраћање и збуњеност, а потом, ако се не лечи, долази до афазije, сањивости, сопора и коме, а може се јавити и хемипареза, односно одузетост једне стране тела, чешће на супротној страни од хематома.³

Ако се не може утврдити поуздано на ком је месту крвни излив (а то се да урадити савременом дијагностиком, али не и у она давна времена), врше се пробне трепанације (бушење кости главе) и то прво, како хируршки стручњаци пишу, најпре у темпоралној регији на страни евентуално проширене зенице, потом, ако је потребно, у супротној регији, потом обострано фронтално, па ако се и ту не нађе, онда на граници темпоралне и затиљачне кости. Некад се врши и до шест пробних трепанација док се место излива не установи. Потом се он

³ Аутор ове студије имао је пацијента који је добио ударац у главу, а главоболни симптоми и брза психичка заморљивост јављала се током пет година (!), све док се није специјалним дијагностичким процедурама установило да се ради о обостраним субдуралним хематомима насталим од удараца у главу палицом, након чега се хитно приступило спасоносној неуро-хируршкој интервенцији.

пажљиво одстрањује, а болесник (рањеник) бива спасен од смрти која му је, уз психичко пропадање, претила.

Наравно, тешко је након свега и после толико векова од догађања устврдити да је М. Орбин био у праву, односно да је краљ Вукашин ударио цара Уроша буздованом у главу и убио га, али је такође могуће оправдано размишљати о разложним мотивима које је Вукашин имао да убрза Урошев крај. Не би било необично, у оним временима, када је отац ослепљивао сина, и кад је син подизао војску на оца, када су и браћа међусобно ратовала за власт, и када се убијало мачем или буздованом, да у свађи, о којој Орбин прича, Вукашин “куцне” (израз једног игумана манастира Дечани) Уроша топузом, те да Урош остане жив и, како историчари наводе, умре након Вукашина, што намеће диференцијално-дијагностичко размишљање да као узрок смрти, о чему се може нагађати и даље истраживати, не може за сада одбацити ни евентуални трауматски субдурални хематом, који у досадашњим истраживањима није узиман у обзир, сем код овог аутора (Бербер, 1989), што је и логично, јер историчари који су писали о сукобима Вукашина и Уроша нису имали неопходно медицинско образовање.

На овај начин аутор жели да поново покрене расправу која је, наводно, давно закључена и да подстакне истраживаче, претежно млађе, и неоптерећене ауторитетима, да се усмере на одгонетање правог узрока смрти цара Уроша, с обзиром да је етиологија његове преране смрти још увек непозната.

Као што се не зна ништа ни о његовим последњим данима, нити о болестима од којих је боловао. И као што се зна да није био ратнички расположен као његов отац, цар Душан, и да не беше познат као војсковођа и као војни стратег. И да је, према фрескама на којима је насликан са оцем, као дечак био крупна стаса, али угојен, несклон телесним активностима. А да је као одрастао насликан са брковима и брадом, висок, крупан и стасит, налик на свог оца. Али да је био склон телесним задовољствима, дружећи се са младима, а одговорне послове владоца препуштао старијим поданицима. Да је био склон брзим и непромишљеним одлукама, због чега је на крају и остао сам, без мајке и без савезника, па и без својих потчињених, који су се претворили у његове противнике, не одајући му никакву почаст и не сматрајући га сувереном кога треба слушати. Што све говори да Урош није био ни разуман ни мудар. А његова прерана смрт, о којој је овде реч, ако је није произвео Вукашинов буздован, могла је - ето могућих путоказа будућим истраживачима - наступити и од какве урођене срчане мане која не беше много видљива (тада би, ваљда, било забележено да су га лечили лекари из Котора или Дубровника!), или од урођеног можданог поремећаја крвних жила, као што је анеуризма (проширење) које

спонтано прска и код младих особа, али је смрт могла доћи и од какве инфективне болести (куга, упала плућа, менингитис), којих је тада било и бројних и тешко излечивих.⁴

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бербер С. (1989), *Косовска издаја*, Нови Сад: Дневник.
2. Божић И. (1975), *Неверсџво Вука Бранковића*, у књизи *О кнезу Лазару*, Филозофски факултет, Београд - Народни музеј, Крушевац, 223-242.
3. Зуковић Љ. (1994), *Да ли је, и која је, издао Вук Бранковић*, у књизи *Пушковиће и пушковице*, Српско Сарајево - Унирекс, Никшић: Завод за издавање уџбеника.
4. Медицинска енциклопедија (1968), *Југославенски лексикографски завод*, Загреб, 3: 92-100.
5. Михаљчић Р. (1975), *Крај српског царства*, Београд: СКЗ.
6. Ковачевић Љ. (1886), *И по цркви пуји: Краљ Вукашин није убио цара Уроша*, издање аутора, Београд.
7. Мрђеновић Д., Палавестра А., Спасић Д. (1987), *Родословне таблице и грбови српских династија и власијеле*, Београд: Нова књига.
8. Орбин М. (1668), *Краљевсџво Словена*, Београд: СКЗ.
9. Попов Чедомир (1997), *Иларион Руварац и Јован Рисџић*, Зборник радова "Браћа Руварац у српској историографији и култури", САНУ-Огранак у Новом Саду и Музеј Срема, Нови Сад-Сремска Митровица, 175-190.
10. Радојичић М. Боривоје (1980), *Клиничка неурологија*, седмо, допуњено и преурађено издање, Београд: Институт за стручно усавршавање и специјализацију здравствених радника,.
11. Руварац И. (1887), *О кнезу Лазару*, Нови Сад.
12. Руварац И. (1879), *Хронолошка ишијања о времену биџке на Марици, смрџи краља Вукашина и смрџи цара Уроша*, у Зборнику Илариона Руварца, свеска I (спремно за штампу Никола Радојичић), Београд: Краљевска академија, 1934.
13. Самарџић Р. (1987), *Око историјског и леџендарног у косовском цредању*, у књизи *Загужбине Косова*, Богословски факултет, Београд - Епархија рашко-призренска, Призрен.
14. Павић М. (1986), *Сџари српски заџиси и наџиџиси*, Београд: Просвета и СКЗ.
15. Пајсије Јањевац (1987), *Оџкривање моџиџију цара Уроша у Сирџићу, 1584*, у књизи *Загужбине Косова*, ибидем.

⁴ А што није имао потомака, ни са првом ни са другом женом, па ни у каквој ванбрачној вези, казује да је можда у младости боловао од упале семеника (orchitis), чему је узрок обично епидемични паротит (заушци).

Summary: Until Ljubomir Kovacevic's and Ilarion Ruvarac's studies, in Serbian historiography it was believed that King Vukasin did kill Czar Uros. The same thesis was previously convincingly discussed by Mavro Orbin in his writings, while Panta Sreckovic justified the thesis, too. Serbian school of historiography criticism came to the conclusion that Czar Uros died after King Vukasin had passed away; consequently it was not possible that he died from Vukasin's hand. However, medical science and practice have recorded some cases in which assassins die after their victims, especially in cases of *hematoma subdurale* in the "murdered". In our opinion, this fact leaves open further discussions about King Vukasin's possible involvement in Uros's death.

Key Words: King Vukasin, czar Uros, Ilarion Ruvarac, Serbian critical historiography.

Резюме: До објављенија доклада Любомира Ковачевича и Иллариона Руварца, у српској историографији преобладало мишљење да краљ Вукашин убио цара Уроша, о чему посебно убедително писао Мавро Орбини. Такво мишљење и закључак били су и у академика Панты Срећковића. Критичка српска историографска школа пришла к закључку да цар Урош умро након Вукашина и стога није могао бити њим убијен. Међутим, у медицинској науци и пракси позната је могућност да убијена особа умре пре жртве, смрт коју она изазива, посебно у случајевима јављања субдуралне хематома у «убијеној», из-за чега се сматра да спор о могућој улози краља Вукашина у убијеном Урошу није завршен.

Стержњене речи: краљ Вукашин, Цар Урош, Илларион Руварца, српска критичка историографија.

ДИЈАНА САВИЋ

Учитељски факултет, Сомбор

ДР КОСТА СПАСОВСКИ

Скопље

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 806.6(091)

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2, p.187-192

Примљено: 01.10.2002.

ПРВА ШКОЛА СЛОВЕНСКЕ ПИСМЕНОСТИ

Резиме: Појавом словенског писма и првих књига настаје потреба за установама у којима би се то писмо учило и те књиге читале. Тако настају словенске школе. И како је прво писмо било по угледу на грчко писмо, тако су и школе уређене по угледу на грчке школе. Прву школу за учење словенског писма код нас је отворио Климент Охридски. Ту школу је завршило 3500 ученика који су се потом раширили по целом Балкану да шире словенску писменост и културу, а преко ње и хришћанску веру.

Кључне речи: Охридска књижевна школа, Климент Охридски, словенска писменост, византијски утицај, учени Грци, Константин и Методије.

КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ – ЖИВОТ И ДЕЛО

Климент Охридски спада у ред оних ученика солунске браће Кирила и Методија који не само што су допринели да буде продужено њихово дело, него и да буде превазиђено. Живот и дело Климента Охридског не могу се сагледати изоловано од догађаја који су се одвијали у другој половини IX века и с почетка X века. Климентов рад и дело нису имали само црквено-просветни, него и политички карактер. Учествујући у Великоморавској мисији својих учитеља Кирила и Методија, Климент је активно деловао у ширењу византијског утицаја међу западним Словенима. Великоморавска мисија, која је почела 863. године представља важну етапу у животу Климента Охридског. У њој су његов рад и дело дошли до пуног изражаја. Заједно са својим учитељима, Климент је организовао увођење словенске богослужбе у Великоморавске цркве. Поред тога

Климент је активно учествовао у ширењу словенске писмености и књиге. Његов рад, нажалост, наилазио је на отпор владајуће класе Великоморавске. Немачки свештеници су једва чекали моменат смрти Методија, да би уништили све што је било постигнуто. У таквим условима, дело Кирила и Методија су свим силама бранили њихови ученици руковођени Климентом и Гораздом. Они су се одлучно супротставили предлогу немачког свештенства да се одрекну Методијевог учења и његове школе. Климент је заједно са Наумом и Ангеларијем дошао у Београд, који је тада био под бугарском влашћу.

На двору бугарског кнеза Бориса, Климент је остао кратко време. Од кнеза Бориса добио је специјалан задатак да иде у новостворене македонске области да би умирио своје сународнике, који не само што су пружали отпор против наметања хришћанске вере, него су се супротстављали бугарским завојевачима. Бугарски завојевачи су Словенима укинули самоуправљање које су уживали у својим словенским кнежевинама. Климент је своје дело започео у струмичком крају у пределу који се звао Кутмичевица. Највећи део живота је провео на Охриду и у охридском крају. У науци, година његовог рођења није позната, али с обзиром да је Методије био кнез у струмичком крају с почетка пете деценије IX века, односно од момента када је у овој области завладао бугарски владар Борис (852-889), може се претпоставити да је био рођен крајем тридесетих и почетка четрдесетих година IX века, а умро је 916. године у Охриду. Сахрањен је у свом манастиру у гробу који је сам направио. Његов тридесетогодишњи рад представља најважнију етапу у развоју словенске писмености почевши од 886. године када је Климент дошао у Македонију па до 893. године када је био унапређен у чин епископа. Његов рад се претежно одвијао на учитељском пољу. Климент је основао такозвану *Охридску књижевну школу*, која је са своје стране одиграла значајну улогу у продужавању и проширивању словенске писмености и културе, а чији су оснивачи били Кирил и Методиј.

Климент је као словенски епископ одиграо значајну улогу у организовању словенске цркве и подизању бројног словенског свештеничког кадра. Да би се сагледала целокупна делатност Климента, потребно је сагледати све стране његове активности. Од самог почетка његов рад је био усмерен ка стварању мреже словенских школа. Таквом активношћу Климента, бугарски кнез Борис је настојао не само да одстрани грчки службени језик из администрације и цркве, него и да смањи, а по могућству и да одстрани, утицај Византије који је дубоко био укореењен у блиским словенским областима око Солуна, “и даде му за насеље место у темату солунском, Србљију, како се зове од тада”. Климент је добио одрешене руке за извођење његове мисије. Према записима “Пространог Климентовог житија”, био је послан да ради као учитељ у новоствореној области Кутмичевица. Није познато где се налази област Кутмичевица у којој је Климент развио активну учитељску делатност. Према мишљењу више научника, то је

област око Преспанског и Охридског језера и ту припадају и делови Јужне Албаније. Главни градови су били Охрид и Девол. У овим местима Климент је успео да привуче велики број ученика. У “Пространом Климентовом житију” сазнајемо да је за време своје учитељске мисије и каријере обучио око 3.500 ученика. Након седмогодишње учитељске делатности Климент је био постављен за епископа.

Његово учитељско место је заузео Наум Охридски. Климент је био први словенски епископ. Локација и место Климентове Епископије научници нису тачно утврдили али се претпоставља да су то биле области Струмичког краја тј. Тиверопољска епископија, где је дубоко била укоренења традиција хришћанске вере још пре него је дошло до насељавања Словена. Остварени резултати као учитеља у охридско-деволским крајевима, били су доказ да се види да је Климент са успехом вршио мисију постављену од стране бугарске државне администрације. У новоотвореним школама, обучени ученици су врло успешно потискивали грчки језик и имали главну улогу у ширењу словенског писма и културе. Све су то имали у виду органи бугарске државе а и сам бугарски владар Симеон, када су одлучили да у Струмицу пошаљу Климента за епископа. Ту је требало да одигра тешку улогу, да обучи словенски свештенички клер и да истисне грчку службу из цркве. Пре него је преузео епископску дужност, извештава Теофилакт, Климент је изградио “сопствени манастир”. Затим, продужава Теофилакт, Климент је “прибавио и другу цркву” коју је касније претворио у архиепископску катедралу. Тако су у Охриду постојале три цркве: једна саборна, и две Светог Климента које су по величини биле мање од саборне али лепше са својом округлом и сферичном формом. Ово нам помаже да јасније одредимо карактер и улогу Климента у ширењу словенства и има двоструки карактер. С једне стране, показује се улога Климента као мисионара бугарске државе, (слично као Кирил и Методиј и њихови ученици који су били за Византију), а с друге стране, показује се да је Климент организовао отварање бројних словенских школа и цркава, те је одиграо огромну позитивну улогу у ширењу словенске писмености и богослужбе да продру међу становништво. Осим тога, написао је оригиналне књижевне радове, те је поставио темеље средњовековне словенске књижевности. Иако су књижевни радови Климента имали претежно црквену садржину, они су ипак били основа средњовековне словенске књижевности. У науци влада мишљење, да је Климент саставио око педесет радова, такозвана “слова”. Од њих су само нека носила његово име: “Слово на Врбицу” “Слово за Св. Тројицу” “Похвално слово у спомен пророка Захарија и рођење Јована Крститеља”, “Похвала за Кирила филозофа”, “Похвала за Богородичино успение”, “Похвала за Димитрија Солунског”, “Похвала за св. 40 мученика” итд.

Климент је заједно са Наумом, живећи доста дуго у Охриду, поставио и темеље Охридске глагољске књижевне школе. У прилог томе, говоре сачувани

глагољски споменици словенског порекла, као на пример Зографско и Асеманово јеванђење, Синајски псалтир и др. Климентов књижевни круг - треба посебно истаћи, везује се и за првобитну словенску азбуку коју је саставио Кирил, глагољицу. Због тога, не случајно, најстарији сачувани словенски рукописи, словенског порекла с краја X века и почетка XI века, писани су писмом глагољице. Охридска књижевна школа остала је верна глагољници и прошло је доста времена док се ћирилица проширила међу словенским народима. Ћириличне црте потичу од грчког уставног писма, али ћирилица као азбучни систем у основи се базира на глагољници. У том периоду, одступање од глагољице може се тумачити као попуштање пред туђим утицајем, довођење у питање нечега што је већ постигнуто - особито ако се има у виду да напади против словенског језика и писма - нису престајали. Климент и његова школа у том случају, заузеле су крајње оштар став, штитећи наслеђе Кирила и Методија.

Улога Климента у оваквим догађањима везаним за сам почетак словенске писмености, могла је остати у домену епизодне улоге, ако би се ограничила само на заштиту извесних становишта, као на пример у односу на избор азбуке. Климент је међутим, смогао снаге да да много достојанственији одговор онима који су радили против афирмације “многплодног словенског народа” како га је сам називао, те је такву свест несумњиво подгревала и његова гордост и вера у будућност. Свима онима који су нападали словенски језик одговарао је, пре свега, речима написаним словенским језиком чак и оно што они нису били кадри да напишу на грчком или латинском језику. Славу Климента Охридског као најдаровитијег словенског писца из старог периода нико није оспорио. Он је писао једним језиком који није сиромашан, већ је богат, разнолик и сугестиван у својим стилским токовима. Изненађује зрелост казивања, говорења која се иначе не може објаснити уколико се не претпостави да је у самој словенској средини већ постојао видљиви напредак, као и да у Клименту Охридском и његовим блиским савременицима, имамо личности који су достигли пуну меру највишег образовања у својој епохи. Први пут излазе из мрака анонимности такви људи из словенске средине. Они су записали своје име у историји не као провинцијални ствараоци већ као зачетници једног културног покрета са великим потенцијалом који је требало да се разгрне у будућности. Као такви, они нису на маргинама, већ у матици европске културне традиције, као поверени њихови оратори од стране оних рутинера, слепих негатора словенске писмености који су хтели да се прикажу као богомдани наследници културне прошлости. С правом се истиче, да се Климентови текстови могу мерити са најбољим обрасцима византијске речитости. Ти су се текстови укоренили широко у словенском свету. Као омиљено штиво, они су са своје стране допринели да се у језику старе руске писмености осети јачи утицај оне језичке варијанте коју је неговала “Охридска књижевна школа”. Нарочито у епохи владавине цара Самуила, контакти на црквеном плану између Охрида и Кијева су допринели јачању тога утицаја.

Успомена на Климента Охридског добија заслужено признање. То признање неће остати ограничено само на словенску средину. Охридски архиепископи, Теофилакт и Дмитриј Хоматијан, саставили су житија Клименту на грчком језику. Тај факт је несумњиво представљао једну ширу афирмација његовог дела и заједно са њим и афирмацији словенске културе. Тиме је истовремено дат повод да се објави опширно на грчком језику и оно шта су урадили за словенску просвету солунска браћа Кирил и Методиј. Пространо Климентово житије изричито показује да је он највише волео да буде на Охриду. Он је љубио лепоту свог манастира и туговао када би одлазио негде другде казује писац житија. Стари град Охрид је, не случајно, постао један од првих и најважнијих жаришта словенске просвете. У Охриду су Климент и његов сабрат Наум свакако нашли развијенију културну средину насељену компактним словенским становништвом. Рад и дело Климента и његових сарадника силно су учврстили културну улогу Охрида, која ће се осећати међу Словенима у току више векова. Због тога су му се Охрид као и цео македонски народ, достојно одужили, подижући нови манастир на рушевинама његовог старог манастира. Мошти светог Климента су пренесене 10. августа 2002. године и освећен је нови манастир. Успомена на Климента, како у Охриду тако и у целој Македонији, као и изван ње, у суседним и удаљенијим словенским земљама, и дананас живи међу народом. То је доказ да је његово дело имало огroman значај.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Византијски извори за историју народа Јуџославије* I, Београд, 1955. године, стр. 299.
2. Теофилакт Охридски: *Житије св. Климентиа Охридског*, стр. 69.
3. Теофилакт Охридски: *Житије св. Климентиа Охридског*, стр. 73-75.
4. Теофилакт Охридски: *Житије св. Климентиа Охридског*, стр. 77.
5. Theophylacti, archiepiskopi bulgari, *Martyrom...* col 173-190.
6. Теофилакт Охридски: *Житије св. Климентиа Охридског*, спец. изд. 77-79.
7. Н. М. Толстои: *Ролс кириломедодиевског итрадицији*, стр. 29-30.
8. Блаже Коневски: *Охридска књижевна школа*, Литературен збор, 1956.
9. Блаже Коневски: *Климент Охридски*, реферат одржан у поводу 1100 година од доласка Климента Охридског у Македонији и формирање охридске књижевне школе 1986. године.
10. Бранко Панов: *Средњовековна Македонија - том 3*, Мисла, Скопје, 1985.
11. *О народима* (De administrando imperio) Константин VII Порфирогенит.

Summary: With Slavic alphabet and first books the idea of establishing institutions for learning the alphabet and reading the books became the imperative. This is how Slavic schools were founded.

As first alphabet emulated the Greek alphabet, first schools also emulated Greek schools. The first school for learning Slavic alphabet was founded by Kliment Ohridski. From this school 3,500 graduate students spread over the Balkans to disseminate Slavic literacy and culture, and Christian religion via it.

Key Words: Ohrid literary school, Kliment Ohridski, Slavic literacy, Byzantine influence, Greek scholars, Konstantin and Metodije.

Резюме: Появлением славянского письма и первых книг является и потребность в учреждениях в которых обучалось бы этому письму и читались бы эти книги. Так начинали появляться славянские школы. И, как первое письмо опиралось на греческое письмо, так и школы были устроены опираясь на греческие школы. Первую у нас школу для изучения славянского письма открыл Климент Охридский. Эту школу окончил 3500 учеников, разошедшихся впоследствии по Балканах, чтобы распространять славянскую письменность и культуру, а через ее и христианскую веру.

Стержневые слова: Охридская литературная школа, Климент Охридский, славянская письменность.

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.014.3:371.214

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.193-215

Примљено: 01.10.2002.

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ (КУРИКУЛУМ) У СРЕДИШТУ РЕФОРМЕ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА¹

Резиме: У овом тренутку наша се земља налази у процесу транзиције или промена у смислу преображаја из бившег комунистичког друштва у друштво модерне демократије. Променама су захваћени сви сегменти друштва, па и сектор образовања. Дубина и свеобухватност промена свему даје карактер реформе. Реформом система и курикулума за образовање учитеља намеравају се у наш систем и курикулум увести образовни стандарди какви су већ прихваћени у земљама Европске заједнице, као и у земљама које су при крају транзиције. Даље, тиме се намерава образовање учитеља у нашој земљи учинити још квалитетнијим, курикулум за студенте привлачнијим и, што је још важније, на време кренути у сусрет ономе што ће се од учитеља очекивати у реформисаној основној школи.

У овом раду настојали смо, у вези са образовањем учитеља, утврдити: шта је то што представља позитивно европско искуство, посебно искуство земаља у транзицији, које би могло да нама користи при дефинисању стратешког развоја нашег система и курикулума за образовање учитеља. У истом смислу извршили смо и упоредну анализу неколико курикулума из различитих земаља и налазе о томе довели у везу са садржајном структуром и карактеристикама Наставног плана Учитељског факултета у Сомбору.

Кључне речи: учитељ, систем образовања, наставни план и програм, курикулум, транзиција.

Прва ставка коју је, између осталих, нотирала радна група Министарства просвете и спорта Републике Србије (2002, 207 - 230) у вези са утврђивањем стратешких праваца реформе образовања наставника, посебно учитеља, односи се на промене курикулума или наставног плана и програма. Курикулум је добио приоритет јер је у питању нешто од чега највише зависи да ли ће учитељ као стручњак

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

бити зиста способан да успешно врши свују из године у годину све сложенију и одговорнију професионалну улогу.

Курикулуму за образовање наставника уопште, па и учитеља, велика се пажња посвећује и у документима као што су Политика образовања наставника у Европској заједници (2000) и Зелени папир о образовању наставника у Европи (2000), (у даљем текст Зелена књига), у којима се анализира искуство у земљама Европске заједнице.

У овим анализама за нас су занимљиви подаци о следећем: 1) колико су се системи образовања наставника у земљама Европске заједнице приближили политици, циљевима и задацима тзв. европске димензије образовања; 2) у чему су системи и курикулуми појединих земаља оригинални и 3) у ком правцу је пожељно да се усавшавају и међусобно приближавају ови системи, а нарочито образовни системи земаља у транзицији, међу којима је од недавно и наша земља.

Између осталог, у овим документима се констатује: да у овом тренутку свет располаже различитим искуствима у погледу образовања наставника. То је за све корисно јер су у питању: разноврсне и оригиналне идеје, рационална решења, успеле комбинције на релацији опште европских и националних интереса, циљева и задатака у сфери образовања итд. Ту су и стратегије које би, евентуално, могле прихватити земље у транзицији на путу ка Европској заједници.

У вези оног што је већ постало заједничко у европској политици и димензији образовања и оног што би, у вези с тим, требало да се дотиче нашег система образовања учитеља а, у склопу тога, и курикуларне реформе ми смо у овом раду покушали урадити следеће:

- 1) Указати на најважније образовно-васпитне циљеве и задатке у европској димензији образовања шта земље Европске заједнице очекују од земаља које су у транзицији у погледу система и курикулума образовања наставника;
- 2) Изложити домете, слабости и правце у којима се последњих година остварује реформа образовања учитеља у свету;
- 3) Упоредити Наставни план Учитељског факултету у Сомбору са курикулумом који се у свету сматра најбољим (Финска) и са курикулумима земаља које транзицију успешно приводе крају (Словенија и Мађарска).

Резултати оваквог поређења за нас би могли бити вишеструко значајни, пре свега у вези са стратегијама приближавања нашег система и наставног плана за образовање учитеља европским стандардима припреме и развоја наставника.

ШТА КАРАКТЕРИШЕ ЕВРОПСКУ ДИМЕНЗИЈУ ОБРАЗОВАЊА – ЦИЉЕВИ И ОЧЕКИВАЊА

Петер Радо (2002) наводи да се ради о следећем:

- Седамдесетих година образовање је схваћено као покретач политичке и културне интеграције Европе;

- 1980. године установљена је организација EURYDOCE као зајединички информациони систем европских земаља, интензивирана сарадња, утврђени заједнички циљеви образовне политике и иновирања образовних система у европским земљама и пласирани програми COMMENT, ERASMUS, YOUTH FOR EUROPE, LINGUA и TEMPUS.
- 1991. године у Maastrichtu постављени су јединствени циљеви за опште образовање у смислу: развоја европске димензије образовања, подстицањем мобилности ученика и наставника, ширењем сарадње између институција образовања, размене искуства и информација и размене програма за младе “друштвено-образовне инструкторе”;
- За земље чланице и земље у статусу придружених чланица припремљени су програми SOCRATES (за опште образовање), LEONARDO (за стручно усавршавање) и YOUTH FOR EUROPE;
- Уочени су недостаци у прописима којима се регулише област образовања и који ометају да се и у нормативима те врсте утврде извесни стандарди;
- Афирмисана холистичка визија сврхе образовања заснована на парадигми целоживотног учења и значаја образовања у запошљавању, социјалној и другим политикама;
- 1999. су дефинисани стратешки оквири образовне политике и питања њеног креирања и имплементирања као и захтеви за пријем у Европску заједницу у смислу: да свака земља централне и источне Европе у складу са циљевима образовања разради властиту стратегију развоја људских ресурса; да успостави сарадњу између сектора који имају удела у развоју људских ресурса (економија, образовање, запошљавање, социјална питања и регионални развој); преусмери стратегије образовања са школског на целоживотно учење; дефинише развојне задатке сектора за образовање као задатке који треба да послуже економском просперитету једне земаље, унутрашњој социјалној кохезији и пружању ширих могућности за учење.
- образовање сваког профила наставника, посебно учитеља, циљно би требало поставити и тако да се могу остваривати препоруке генералног секретара Савета Европе (1989.) као што су:
- Развијање кроз наставу европске димензије образовања, у смислу изучавања страних језика и уважавање културних различитости;
- Да се прописима омогући наставницима да привремено предају у другим земљама;
- Да се заустави опадање квалитета образовања;
- Да се нарочито оствари квалитетно основно образовање и у том циљу иновирају садржаји и методе у складу са технолошким променама и да

- се образовање циљно усмери тако да ученици развију позитивну и реалну слику о себи и животу, да се припреме за живот и демократско друштво, оспособе за критичко мишљење и рад, да поштују демократска и људска права, хуманистичке вредности и да се подстичу таленти;
- Да се оцењивање и евалуација знања схвати као једним од кључних питања квалитета образовања;
 - Да се редedefинише одговорност свих чинилаца образовања и свих оних који директно или индиректно утичу или су одговорни за образовање (друштво, породица, наставник, грађани, политичке снаге, финансијски свет, медији);
 - Стицање потребних компетенција/способности.

КАРАКТЕРИСТИКЕ АКТУЕЛНИХ КУРИКУЛУМА ИЛИ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА

Појмовне разлике

Пре него што упоредимо неколико актуелних наставних планова (да би утврдили шта им је заједничко или различито, слабост или предност, довољно или недовољно у њима заступљено, традиционално или савремено) и извучемо закључке у ком погледу би требало мењати наше наставне планове и програме неопходно је, најпре, указати на то због чега се данас у свету све више користи израз “курикулум” уместо израза “наставни план и програм”.

Што се тиче израза “курикулум” његове дефиниције или појмовног одређења нема у Енциклопедијском ријечнику педагогије, па ни у Педагошкој енциклопедији. Иако је израз страног порекла није дефинисан ни у Вујаклијином Лексикону страних речи. Има га у Педагошком речнику (1967, 1/489) где се штуро наводи да то у ширем смислу представља: “...обухватни општи план градива, односно наставних садржаја и предмета које школа пружа ученику припремајући га за стицање одговарајуће дипломе или сведочанства. Дакле, ако није случајно, израз “курикулум” није повезан са наставним планом и програмом неке опште-образовне школе, већ је резервисан за наставни план и програм стручне школе и стицања неког стручног звања или компетенције. Ако је то заиста тако онда је термин “курикулум” примеренији стручним школама и факултетима него ли термин “наставни план” иако се ради о једном те истом школском/факултетском документу али са извесним разликама у конципирању.

У случају наставног плана више је присутна дидактичка традиција а у случају курикулума више се пажње посвећује пружању реализаторима информација дидактичко-методичке природе. Пошто су наставници средњег ступња образовања скоро свугде у свету недовољно педагошко-психолошки и дидактичко-методички неедуковани логично је да им се кроз курикулум пружи што више

података о циљевима, задацима и начинима реализације наставног предмета који му се намењује, као и курикулума у целини.

Концепција наставног плана је више класичне и уопштене форме. То је управо оно што В. Пољак (1984, 30) и сви остали дидактичари дефинишу: школским документом, у којем се у облику табеле прописују образовно-васпитна подручја (предмети), редослед изучавања тих подручја по разредима и семестрима и недељни број часова за сваку од тих области. Даље, наставни план и настави програм су два одвојена документа с тим што наставни програм увек прати наставни план. У класичној форми ради се о документу у којем се за сваки наставни предмет углавном утврђују: образовно-васпитни циљеви и задаци и наставни садржаји, распоређени по одређеним целинама и темама тако да се из њих лако могу извући одговарајуће наставне јединице.

Курикулум, као школски или педагошки документ, има исту функцију с тим да је у овом случају реч о документу какав се намењује стручној школи и у којем се много дубље разрађују важнија питања наставе и укупне припреме кандидата за неку професију. Због тога, курикулум је од класично схваћеног наставног плана и наставног програма потпунији, информативнији, дидактичко-методички више разрађен и потпуније утемељен а са аспекта реализације лакше примењив.

У овом раду ми ћемо користити оба израза у истом значењу због тога што се израз “наставни план” чешће среће у стручној литератури на Европском континенту.

КУРИКУЛУМ У НАШОЈ ПРОЈЕКЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА И ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Пошто се у савремено осмишљеном курикулуму мора тачно утврдити шта се жели са студентима постићи радна група Министарства просвете и спорта Републике Србије у збирци докумената Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву (2002, 207 – 230) истиче да би се то, у случају образовања учитеља, могло односити на следеће:

- Педагошко-психолошке предмете који учитеља припремају за посредовање генеративних и практично примењивих знања и умења;
- Знања о евалуацији квалитета образовног процеса;
- Методичка знања;
- Методолошко образовање са укључивањем студената у истраживања;
- Програм за помоћ деци са мањим сметњама у развоју;
- Знања и умења за коришћење нових образовних технологија;
- Умење интегрисања наставних дисциплина;

- Оспособљеност за успешан тимски рад и успостављање конструктивних контаката са другим особама.

Укратко, све оно што је и пројектовано у форми ”европске политике и димензије образовања“.

С обзиром на наведено у курикулуму за образовање учитеља било би пожељно да се не само одреде наставни садржаји, него и: услови за остваривање појединих видова наставе, вежби, педагошке праксе и других активности; основни и допунски начини извођења појединих активности; ужи циљеви и задаци појединих програмских целина; образовни стандарди као показатељи нивоа и квалитета постигнућа; начини интегрисања и повезивања програмских садржаја; специфични елементи помоћу којих се студенти могу мотивисати; могуће иновације, нпр. у погледу примене савременије образовне технологије, посебно средстава као што су рачунарски софтвери, информације преко интернета и сл.; попис релевантне уже и шире литературе; неопходне компетенције наставника, ментора, асистената и сарадника, просторне, финансијске, материјалне и друге важније претпоставке.

ОСНОВНИ ЗАХТЕВИ У ПОГЛЕДУ РАЗВОЈА СИТЕМА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА И ОДГОВАРАЈУЋЕГ КУРИКУЛУМА

Како ће се конципирати курикулум или наставни план (и заједно с тим и наставни програм) једне институције за образовање учитеља то, најпре, зависи од тога да ли се та образовна институција налази у систему вишег или високог (универзитетског) образовања и колико дуго образовање траје. Што се тиче образовања васпитача предшколских установа и наставника нижих разреда средње школе у Европској заједници највише је прихваћен концепт припреме у истој образовној институцији, на нивоу вишег или високог образовања. Слично концепцији некадашње педагошке академије таква концепција је и даље присутна нпр. у Аустрији, Португалији, Шведској, Словенији, с тим да је у неким земљама то на нивоу вишег а у неким на нивоу високог (универзитетског) образовања. Нарочито је присутна пракса да се васпитачи и учитељи образују по тзв. узастопном моделу који је више интегрисан док се наставници различитих профила за средње школе образују по различитим моделима (3+1, 3+2, или чак 4+2). У неким земљама се среће више модела или чак сви. Но, независно од тога о којим профилима је реч тим аналитичара састављен од Тематске мреже за образовање наставника у Европи (TNTEE – Thematic Network on Teacher Education in Europe) у напред наведеним документима саопштава: да се образовање наставника у већини случајева остварује на универзитетском образовању у четворогодишњем трајању, с тим да у већини земаља језгро образовања још није промењено и да је систем инертан у односу на очигледан прогрес, па се као такав и даље снагом традиције и веровањем у скривене претпоставке или програме

и даље одржава. Реч је о једном нетестираном “занатском” знању стеченом од практичара, а које би се могло дефинисати као “слављење искуства”. Таква знања се стичу више предавањем, подучавањем и преношењем независно од професионалне улоге какву ће будући наставници имати у школи. Због тога је по овој оцени такво образовање више продукт историје него логике.

У земљама чланицама Европске заједнице било је доста реформских покушаја да се дође до истинске професионализације наставника. То је дало доста побољшања и позитивних ефеката, али ти покушаји у већини земаља нису довели до суштинских реформи структура наставних планова и програма нити је нуклеус традиционалних модела образовања био предмет промена. Укључивањем учитеља и других наставника у сектор високог (универзитетског) образовања јесте створен један од услова за виши ниво и квалитет професионализације, али то још увек није довољно.

До истинске професионализације не може се доћи ренесансом старих модела (на шта се реформа образовања свела у већини земаља), већ ако реформисани планови и програми (курикулуми) обухвате следеће:

- Студирање науке (оно што ће касније наставник предавати);
- Студирање наука о образовању (педагогије, дидактике, образовне психологије и образовне социологије);
- Истраживања;
- Вежбе за промовисање и подржавање стручног усавршавања;
- Професионално етички код;
- Посматрање и учешће у пракси;
- Студирање одређеног броја академских поља/наслова релевантних за наставни план и програм школа,
- Интегрисање теоријских предмета међусобно и целокупног теоријског образовања са праксом,
- Рефлексију променљивих улога учитеља, мултикултурализам и усвајање нових информационих и комуникационих технологија значајних за процес наставе и студирања.

Пре него што се приступало састављању наставних планова и програма требало је редефинисати циљеве и задатке целокупног система образовања па и система образовања учитеља. У вазу с тим изостала је анализа професионалних улога и задатака (који су у вези са предавањем, едуковањем, евалуацијом, саветовањем, администрацијом и иновацијама), као и анализа квалификација потребних за извршење тих циљева и задатака. Није анализирано ни питање како те квалификације могу бити стечене нити су утврђени оријентирани према којима би требало сачињавати наставне планове и програме по питању анализираних задатака и квалификација.

По мишљењу Ф. Бухбергера (према: П. Радо, 2002) у овом погледу није ништа значајније урађено ни у Америци. О чему се ради?

Пре свега образовање у Америци још увек је засновано на статичким концепцијама и “логици руксака” (веровања да се сво образовање потребно за живот може стећи у школи и то одједанпут а не на холистичкој визији сврхе образовања утемељеној на парадигми целоживотног учења). Следеће слабости су:

- Релативно кратак период студирања;
- Занемарено укључивање студената у школску културу;
- Занемарен континуитет професионалног развоја;
- Стриктно одвојено иницијално образовања од стручног усавршавања и даљег професионалног напредовања;
- Факултети за образовање учитеља нису довољно повезани са школама, нити међусобно;
- Продужено је трајање школовања (прелазом на универзитетско образовање), али нису промењени курикулуми;
- Нема адекватне евалуације постављених циљева и задатака;
- Занемарен је развој кључних вештина, нпр.: способности за решавање проблеме, за сарадњу, за тимски рад, за интердисциплинаран приступ, за коришћење модерних технологија, за истраживачки рада, за рад у билингвалним одељењима, за мултикултурално образовање и сл.;
- Студенти су ускраћени и у погледу развоја толеранције и уважавања разлика.

Због наведеног Холмсова комисија (1990. год.) је предложила да се у концепт професионалног развоја наставника у САД-у уведе: више припреме студената у школама, где би они могли са учитељима истраживати, успешније се уклапати у школски миље и овладавати модерним образовним технологијама. Претпоставка за то су: висококвалитетни наставници у улози ментора и активно (партнерско) укључивање наставника и студената у истраживачке и развојне пројекте образовања.

До данас у свету није створена најбоља концепција академске припреме учитеља иако је још познати немачки педагог А. Дистервег иронично приметио да се учитељима постављају највиши задаци и да од њих свака друштвена група нешто посебно очекује. Ипак, актуелна Финска концепција система и курикулума за образовање учитеља, о чему ће касније бити више речи, највише заслужује нашу пажњу.

СТРУКТУРА НАШЕГ НАСТАВНОГ ПЛАНА У ОДНОСУ НА ИСКУСТВА ДРУГИХ ЗЕМАЉА

Потпунији одговор на питање: да ли су студије, у нашој или у неким другим земаљама, односно наставни планови и програми (курикулуми), концепиране према изнетим визијама и захтевима (или је, по оцени спомињаних аналитичара, мањим реформским захватима остварена само ренесанса старих

модела који обезбеђују једва минимум компетентности) могао би се дати тек на основу дубље анализе довољног броја наставних планова и, посебно, програма за образовање учитеља. С обзиром да ми располажемо само са неколико наставних планова (без пратећих наставних програма) анализа њихове структуре могла би само указати на следеће: присуство или одсуство одређених области, наставних предмета и неких активности; степен њиховог присуства (у виду часова или кредитних поена, однос између теорије и праксе, сличности и разлике од једне до друге земље. То значи да се таквом упоредном анализом наставних планова може стећи само општији увид у то које су садржајне одреднице, форме и карактеристике тих планова у земљама Европске заједнице (овде на примеру Финске) и у земљама у завршној фази транзиције (овде на примеру Мађарске и Словеније) и на основу тога, посебно искуства земаља у транзицији, извући одређене закључке општијег карактера у ком правцу би даље могла ићи реформа нашег система образовања учитеља и у склопу тога вршити промене у наставном плану и програму за образовање учитеља.

Поједини предмети (области) и друге активности у поменутој Зеленој књизи разврстани су (са препоруком да се та подела у Европи и прихвати) у следеће четири основне групе:

Генерални курсеви и педагошко-психолошки курсеви (нпр. дидактика, историја образовања, филозофија, педагошка психологија, педагошка социологија и евалуација/истраживање);

Академске дисциплине (чији број и подела зависе од типа програма односно за шта се наставник припрема);

Специјални (за специфичне предмете) и обласни (интердисциплинарне области) дидактички курсеви укључујући информациону и комуникациону технологију;

Пракса на терену.

EURYDIECA (Образовно информационе мреже у Европској заједници од 28. марта 2000. год.) је препоручила да се при сачињавању наставних планова уважавају и оптимални односи или пропорције између ове четири групе предмета/активности изражени у виду доње или горње границе кредитних поена или док се на тај систем не пређе у виду процента часовне заступљености свега наведеног. То би, према овом предлогу, изгледало овако:

- Педагошко-психолошки курсеви око 20% поена или часова;
- Академске дисциплине, укључујући и специјалне дидактике – методике, између 40 и 60%, зависно од броја предмета (углавном више од два);
- Практично наставничко искуство 15% а може и до 50% (у узастопном моделу, какав се нпр. редовно примењује у образовању учитеља).

Колико су се овде анализирани наставни планови структуром и односом приближили визији европске димензије образовања и какав је положај у том погледу нашег наставног плана за образовање учитеља показују подаци изложени у табелама које следе.

Табела 1: Структура наставних планова основних студија – предмети, часови, остале активности и њихов међусобни однос

ЗЕМЉА	ГОД.	ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И БР. ЧАСОВА	СВ. ЧАС. %
СЛОВЕНИЈА (Љубљана) Факултет	4	Генерални курсеви и педагошко-психолошки курсеви: Страни језик (немачки, енглески) 0+3 = 0+45 Дидактика и образовна технологија 4+7 = 60+75 Развојна психологија 4+4 = 60+60 Теорија образовања 4+4 = 60+60 Методологија педагошког истраживања 2+3 = 30+45 Педагошка психологија 4+4 = 60+60 Филозофија (изабрана поглавља) 3+3 = 45+45 Социологија образовља 3+3 = 45+45	360+435 (45%+26%)
		Академске дисциплине (теор. курсеви за специф. дисц.) Словенски или талијански језик 8+6 = 120+90 Математика (изабрана поглавља) 3+2 = 45+30 Наравословље (биол., хем., физ.) 6+6 = 90+90 Дружбословље (географ., историја) 6+2 = 90+30 Спортско образовање 0+8 = 0+120 Вокално-инструментални курс 0+6 = 0+90	345+450 (43% + 27%)
		Специјални (за специ. предм.) и обл. (за интердисц. п.) курс Дидактика слов. јез. и књиж. 4+5 = 60+75 Музичко васп. са дидактиком муз. васп. 5+6 = 75+90 Дидактика математике 4+5 = 60+75 Дидактика наравосл. са техн. образовањем 2+5 = 30+75 Ликовно образовање са дидактиком 5+5 = 75+75 Теорија спорта са дидакт спорт. васп. И 3+1 = 45+15 Теорија спорта са дидакт. спорт. васп. ИИ 2+5 = 30+75 Педагогија деце са сметњама у развоју 2+2 = 30+30 Дидактика дружбословља 2+5 = 30+75 Интердисциплинарни семинар 0+2 = 0+30	435+ 615 (41% + 37%)
		Хоспијације и наступи: У оквиу сваке спец. дид. студент обави 1 хосп. код учитеља и 1 наступ. После 5 хосп. студената.	
		Понуђени изборни предметии (академске дисц. са дидактиком тих дисц. деца са посебним потребама са дидакт. и поучавање талијанског језика) 12+0 = 180+0	Није обавезно
		Изборни предм. за вођење интересних активн. учен. (Техн. обр., Хороводство, Луткарство, Плес, Креативно писање, Техника обликовања гласа са реториком, Рачунарство, Говорни наступи у разреду са праворечјем, Излетништво, походништво и гоништво. 1+3	Није обавезно
		Педагошка пракса: I год. 1 нед., II 2, III 3. IV 4.	0 + 175 0% + 10%
		Дипломски рад (испийи)	
		УКУПНО ЧАСОВА:	1140+1675=2815 (41% + 59%)

ЗЕМЉА	ГОД.	ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И БР. ЧАСОВА	СВ. ЧАС. %
Ф И Н С К А (Хелсинки) Факултет	5	Генерални курсеви и педагошко-психолошки курсеви Основни курс из науке о образовању 3 поена Психологија образовања 3 поена Филозофија и етика образовања 3 поена Дидактика 3 поена Социологија образовања 3 поена	15 (18%)
		Академске дисц. (теор. курсеви за специф. дисциплине) Теорија и евалуација курикулума 4 поена Истраживање образовања 4 поена Специјално образовање и мултикултурализам 4 поена Предшколско образовање 4 поена Специјални курс 1 поен Књижевност 3 поена <i>Научни смер:</i> Математика 3 <i>Друштвени смер:</i> Физ. и Хем. 2 <i>Уметнички смер:</i> Фински јез. и књ. 4 Уметност 4,5 Историја 1 Музика 6 Био. и геог. 2 Религ./Фило. 1 Зан./Тех. рад 4,5 Наст. пракса 1 Драма 1 Зан./текс. рад 4,5 Наст. пракса 1 Физичко обр. 4 Наст. пракса 1	20 (24%) + научни смер 8 (10%)
		Напредне студије из Науке о образовању Напредна методолог. истраживања 4 поена Напредна књижевност 6 поена Магистарска теза и рад на пројекту 15 поена Напредна пракса 10 поена	35 (47%)
		Изборни предметии (различити изборни курсеви у оквиру школских предмета) 6 поена	6 (7%)
		Споредни предметии (одсек за науку образовања и образовање наставника у Оулу): Уметност 15 Занат: текстилни рад 15 Педагогија драме 15 Администрација обр. 15 Образ. технологија 35 Филологија енгл. јез. 15 Образ. о живот. сред. 40 Фин. као др. и стр. јез. 15 Фински јез. и књиж. 15 Специјално образовање	Интегри. студ. уметности 15 Мултикултурализам 15 Музика 15 Природне науке Северне женске студије 10 Физичко образовање Предшколско образовање Психологија 35 Социологија 40 Женске студије
		Наставничка пракса	30 недеља 750 часова
		Главне области истраживања: Главне области истраживања: Теоријска питања Образовања и Науке образовања, Рад наставника и Интеркултурална питања, Истраживања о психологији образовања и учења, истраживања у области Друштва, околина, полови, истраживања о Раном образовању, Музичком образовању, Образовној технологији и из подручја предметне дидактике.	
		Магистарски рад (испити)	
		УКУПНО КРЕДИТНИХ ПОЕНА (без праксе и без споредних предмета)	84 (100%) (84x40=3360)

ЗЕМЉА	ГОД.	ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И БР. ЧАСОВА	СВ. ЧАС. %
МАЂАРСКА (Баја) Виша школа	4	<p>Генерални курсеви и педагошко-психолошки курсеви: Филозофија 4+2 0 =60+30 Историја Мађарске 2+0 = 30+0 Историја културе 2+0 = 30+0 Историја религије 2+0 0 30+0 Етика 2+0 = 30+0 Естетика 1+0 = 15+0 Основе ромологије 2+0 = 30+0 Страни језик 0+12 (5 семестара) = 0+180 Историја и теоријске основе образовања 2+1 = 30+15 Дидактика 2+1 = 30+15 Теорија образовања 2+2 = 30+30 Диференцијална педагогија 1+1 = 15+15 Примењена педагогија 1+1 = 15+15 Методика истраживања 2+0 = 30+0 Статистичка мерења 0+1 = 0+15 Педагошке вежбе у групама 0+3 = 0+45 Увод у психологију 1+1 = 15+15 Развојна психологија 2+1 = 30+15 Вежбе из развојне и педагошке психологије 0+2 = 0+30 Социјална психологија 1+1 = 15+15 Педагошка психологија 1+1 = 15+15</p>	450+450 (44% + 33%)
		<p>Академске дис. (теор. курсеви за специф. дисциплине) Мађарски језик 4+3 = 60+45 Примењена лингвистика 0+2 = 0+30 Култура говора 1+1 = 15+15 Дечје књиж. и књиж. за омладину 1+2 = 15+30 Савремена књижевност 0+2 = 0+30 Поетика, анализа књижевних дела 1+0 = 15+0 Хигијена 2+0 = 30+0 Основне ликовне студије (вежбе) 0+2 = 0+30 Уметнички студијум (вежбе) 0+2 = 0+30 Музичка литература 2+0 = 30+0 Теорија физичког васпитања 1+0 = 15+0 Техничко васпитање 2+6 = 30+90 Математика 4+3 = 60+45 Основна математика 0+1 = 0+15 Увод у информатику 0+1 = 0+15 Информатика у образовању 1+1 = 15+15 Позн. природе – заштита животне средине 4+2 = 60+30</p>	345+420 (33% + 30%)
		<p>Спец. (за спец. прег.) и обласни (за интѐрг. прег.) курс Методика наст. мађарског језика и књиж. 5+3 = 75+45 Методика наставе познавања природе 2+1 = 60+15 Методика наставе ликовног образовања 2+1 = 60+15 Певање и музика 0+6 = 0+90 Методика наставе музичког васпитања 1+1 = 15+15 Физичко васпитање са методиком наставе 0+7 = 0+105 Пливање 0+2 = 0+30 Методика наставе математике 2+3 = 30+45</p>	240+360 (23% + 26%)
		<p>Факултетивни курс (Физичко восп. 0+4 = 0+60)</p>	Није обавезно

ЗЕМЉА	ГОД.	ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И БР. ЧАСОВА	СВ. ЧАС. %
МАЂАРСКА (Баја) Виша школа	4	Педагошка пракса Појединачне комплексне вежбе 8 дана или 40 час. Практична настава по групама 18 час. Појединачна пракса 4 недеље или 20 час. Комплексна практична настава 8 недеља или 48 час.	0+154 (11%)
		Дипломски испити	
		Дојунске студије: ко жели може се одредити још за једну струку, положити предвиђен бр. испита и бити и наставник предметне наставе V и VI разр. осн. школе. Струке су: Мађарски јез. и књ. (+11 предмета), Муз. васп. (+7), Физ. васп. (+11), Ликовно васп. (+9), Позн. природе (+10), Енгл. јез. (+9), Нем. јез. (+9), Информатика (+8) или Човек и околина (+5).	Није обавезно
		Студенти се могу оспособити и за рад у мађинским одељењима (немачко или хрватско)	
		УКУПНО ЧАСОВА	1035+1384 =2419 (43%+57%)

ЗЕМЉА	ГОД.	ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И БР. ЧАСОВА	СВ. ЧАС. %
СРБИЈА (Сомбор) Факултет	4	Генерални курсеви и педагошко-психолошки курсеви: Светски језик 0+8 = 0+120 Социологија 4+1 = 60+15 Филозофија са етиком 4+2 = 60+30 Општа педагогија 4+2 = 60+30 Социологија образовања 4+1 = 60 + 15 Педагошка психологија 5+5 = 75+75 Дидактика 6+6 = 90+90 Развојна психологија 4+4 = 60+60 Школска и породична педагогија 4+4 = 60+60	525+495 (29%+28%)
		Спец. (за спец. прег.) и обласни (за интeрeдис. п.) курс: Српски (матерњи) језик 4+4 = 60+60 Српски језик као нематерњи 4+4 0 = 60+60 Математика 6+6 = 90+30 Основе природних наука 8+4 = 120+60 Историја 4+1 = 60+15 Култура говора са реториком 2+4 = 30+60 Информатика у образовању 4+2 = 60+30 Књижевност и књижевност за децу 8+4 = 120+60 Екологија са школском хигијеном 4+0 = 60+0	660+375 (37%+21%)
		Спец. (за спец. прег.) и обласни (за интeрeдис. прег.) курс Мет. спец. рада са учен. омет. у разв. 2+2 = 30+30 Методика наст. матер. јез и књ. 6+9 = 90 + 135 Методика наставе математике 6+7 = 90 + 105 Методика ППД 5+8 = 75 + 120 Музичка култура са методиком наставе 6+4 = 90 + 60 Ликовна култура са методиком наставе 6+4 = 90 + 60 Физичка култура са методиком наставе 6+4 = 90 + 60	35 (47%)
		Изборни предметии. (једносем. или двосем. са 15 часова теорије први а 30 други предмет; оцењују се са полож. - није полож. с тим да студент бира 3 предм.) су: Хорско певање, Спортске акт., Филмска и ТВ култура, Калиграфија, Социолог. породице, Социолог. религије, Социјална екологија, Сценска уметност, Социјална психологија, Математичко моделовање, Образовна технологија, Методологија истраживања и Организац. школе и шк. законодавство 60+0	60+0 (3%+0%)
		Обавезни практични шечајеви (оцењују се са полож. - није полож.) су: Вокално-инструментални 45 час. Ликовни течај 30 час. Драмски и рецитаторски 30 час.	0+105 (0% + 6%)
		Практичан рад: Једна недеља у II сем. 25 час. Једна недеља у IV сем. 25 час. Две недеље у VI сем. 50 час. Четири недеље у VIII сем. 100 час.	0+200 (0% + 12%)
		Факултетске ваннаставне активности: оркестарско свирање, културно-уметничка секција, техничка секција, спортска секција, двојезична секција, научна секција (свака секц. до 60 час. годишње)	Није обавезно
		Два обавезна семинарска рада из предмета по избору	
		Дипломски рад (испий)	
		УКУПНО ЧАСОВА:	1800+1745=3545 (51%+49%)

СЛОВЕНИЈА

Словенија је земља у којој се, као и у Мађарској, транзиција приводи крају. У склопу тога последњих година извршене су и значајне промене у систему и у наставном плану за образовања учитеља. Из изложеног наставног плана за образовање учитеља на Педагошком факултету у Љубљани види се да образовање учитеља, као и у већини земаља чланица Европске заједнице, траје 4 године и да су се бројем часова вежбе и пракса скоро изједначили. Фондом од 2090 часова (од којих је 55% намењено теорији а 45% вежбама и практичним активностима) остварује се тзв. обавезни део наставног плана, док се необавезни делови плана оставрују са преосталим фондом часова. Словенија се још није, сагласно препоруци Болоњске декларације, одлучила да уместо бројчаних оцена уведе кредитне поене и једносеместралне или трисеместралне предмете. Међутим, Словенци имају наставни план који у факултативном или изборном делу студентима нуди могућност да се квалификују и за неке ваннаставне активности или да се припреме за рад у школи на италијанском наставном језику.

За Словеначки систем образовања наставника треба рећи то да се сви кадрови просветне струке припремају на факултетима, укључујући и васпитаче за предшколске установе (који се образују заједно са учитељима на истом факултету).

Независно од бројних побољшања у систему и у наставном плану у односу на раније стање њихови аналитичари тог дела образовног система још нису у потпуности задовољни. Тако нпр. Р.П. Цвета (2002), професор са Педагошког факултета у Љубљани, налази да прелазак са вишег двогодишњег, на четворогодишње, факултетско, образовање, није искоришћен у смислу подизања професионалних стандарда, већ више у смислу увођења нових предмета или додавање постојећим предметима нових курсева. Због тога се, по њеној оцени, само мали број предмета у овом наставном плану може похвалити високим образовним стандардима. Доказе за то она (2002) је дала у једној упоредној анализи процента заступљености у наставном плану (онда и сада) педагошко-психолошке и методичке групе предмета и наставне праксе. У склопу тога она је указала и на слабости праксе која се изводи у школама где не постоје квалификовани наставници/ментори као ни специјално за то одређене школе као нпр. у Норвешкој где се такве школе, за разлику од осталих, називају “нормалне школе” и служе као центри за образовање, простор за професионална дружења наставника и студената, за интеграцију образовања, обуке и праксе на терену и истраживање образовања). Даље, указала је и на слабости које још увек при реализацији наставног програма долазе до изражаја у виду појављивања методологије истраживања као изоловане дисциплине, рада по систему предавања, семинара, турсства и сл. (док би студенти више желели да виде боље дидактичке

прилазе – онакве какве њима сугеришемо да их у својој будућој педагошкој пракси примењују).

Развоју система образовања учитеља у Словенији и усавршавању наставног плана и програма нарочит подстицај створиле су околности као што су: 1) могућност да се на последипломском нивоу студирају специјалне дидактике; 2) искуства стечена учешћем у неколико међународних пројеката (при чему је нпр. програм Темпус нарочито допринео унутрашњој реформи образовања учитеља и васпитача, открио значај раног учења страног језика, указао на предност увођења, према Финском примеру, студентских портфолија, као и на значај тимске сарадње између васпитача предшколских установа и учитеља; 3) постојање извесне акредитације (као екстерног система одобравања програма образовања и потврде адекватности тих програма с обзиром на задатке и улоге наставничке професије) у виду дефинисања неке врсте образовних стандарда да, с једне стране, програми не буду претерано академског карактера, а, с друге стране, да се обезбеди да студенти достигну одређене стандарде да би на тој основи стекли диплому.

Посебно интересантна информација о словеначком искуству јесте студентски портфолијо. То је једна иновација, односно (слободније и непотпуно адекватно преведено) студентова мапа. Представља аутентичан облик вођеног индивидуалног учења, односно спремања и проверавања достигнућа у једном или више подручја. Њеном применом се састављају наставни садржаји, предвиђају и прате одређене активности, учи и ради властитим стилем и темпом и, коначно, студент чини одговорним за оно што по свом избору ради и за оно што се од њега очекује да ради.

ФИНСКИ ПРИМЕР

Финска је нордијска земља која је своју економију развила дотле да се по томе сврстала међу најразвијеније земље у свету. Финска је и земља која има и најбољи систем образовања уопште, па и најбоље образовање учитеља.

У Финској од 1979. године образовање учитеља се врши у петогодишњем трајању (минимум 160 кредитних поена, 1 кредитни поен = 40 часова) и то на нивоу магистратуре из образовања (лиценцијат из образовања. Лиц Ед.). Многи учитељи предност оваквог студирања виде у перспективи докторских студија. Боље упућени у природу учитељског позива оправдање налазе и у: сложености посла; значају и тежини одлука које учитељ у сложеним образовно-васпитним процесима самостално доноси; у чињеници да је учитељ “вечити студент”; у потреби свестраног сагледавања дидактичких, методолошко-методичких и других решења, као и ширине научне основе на којој се темељи његово педагошко деловање.

Печат оваквим студијама даје неколико успешно примењених стратешких решења. Пре свега, студије су усмерене нарочито на квалитетно и систематско стицање и развој најважнијих стручних компетенција у позиву учитеља а које логично произилазе из критеријума према којима се врши организација студирања и, нарочито, селекција кандидата. Следећи печат је прихваћена идеја по којој се равнају студије а реч је о подстицању развоја “педагошког мишљења”. Таква идеја је конкретизована у организацији студирања, селекцији кандидата и у свакој од 3 предметне области. Реч је о: педагошком или дидактичком предметном подручју, о подручју теорије образовања и о пракси (од 750 часова). Сва три подручја су од почетка до краја студирања испреплетена и научно утемељена, па је то не само значајно за квалитет припреме будућих учитеља, него је то и потврда логичности што се основне студије завршавају магистратуром. Карактеристично је и то што се, с обзиром на природу учитељског позива, током студија код сваког кандидата настоји однеговати особен васпитни стил, на основу којег се може очекивати да ће свака педагошка одлука бити утемељена не само на спонтаном понашању, већ и на аутономији мишљења и деловања, као и на довољној научној аргументацији. Таквим приступом образовању будућих учитеља сматара се да ће сваки учитељ бити не само самосталан и компетентан у процесу одлучивања и практичног деловања, већ и спреман да сарађује са другима. Студенти се још од почетка студија укључују у праксу која је систематски уређена и са теоријом многоструким нитима повезана, тако што свако временско раздобље студентске праксе врши њихову припрему за научно утемељен даљи теоријски студиј.

Пошто је деловање учитеља мултидисциплинарно то се и кадровска припрема заснива на различитим наукама и разноврсним методолошким приступима.

Када је реч о Курикулуму, Финска као и друге земље Европске заједнице, прихватила је одређене образовне стандарде. Нпр. да се под појединим нивоима знања има сматрати:

- Есенцијално знање јесте оно што би студенти морали знати;
- Темељно знање је оно које се односи на најважније и најтрајније идеје, питања, дилеме, начела и концепте садржане у предметима;
- Темељна умећа су оно чиме би студенти требали овладати, као што су начини рада, размишљања комуницирања и истраживања.

Одређени стандарди се односе и на понашање наставника и њихове ставове у односу на успех или неуспех студената, на квалитет односа са другима и сл.

У Финском курикулуму нису одвојена теоријска предавања од вежби и сличних активности, што није случај ни у једном другом овде анализираним курикулуму. Напредовање студената се вреднује по систему кредита а садржаји, односно наставни предмети, су (сагласно Болоњској декларацији) доста разрађени и тако тематски боље дефинисани, што не значи да на тај начин нису интегрисани и међусобно добро повезани. Избором посебних наставних садр-

жаја повезује се систем предшколског и основног образовања, води рачуна о ученицима са посебним потребама, интегрише теорија једног предмета са методиком тог предмета, пружа могућност да се још на основним студијама студент определи за један од три смера, а изучавајући тзв. споредне предмете да продуби своје знање и стекне компетенције управо у ономе у чему може највише доћи до изражаја његова лична склоност.

МАЂАРСКА

Мађарска је, судећи по напред изложеном плану за образовање учитеља, далеко иза онога што је у систему и курикулуму остварила Финска, али је, несумњиво, даље отишла од свих земаља у транзицији, чак даље и од Словеније.

Наставни план у Мађарској фокусиран је на академске дисциплине које имају специфичан значај у припреми будућих учитеља и на њихово методичко квалификовање. Због тога ова два подручја (специфичне дисциплине и методике) заузимају близу 80% простора. Разлика у корист теорије је само 6%. Студентима се омогућава да се, узастопним допунским студирањем, квалификују и за предметну наставу у V и VI разреду основне школе, као и да се оспособе за рад у мањинским одељењима (немачко или хрватско). Због тенденције да се ова земља приближи свету и Европи, за учење (вежбе) страног језика резервисно је чак 180 часова, док је у словеначком само 45, а у нашем (српском) 120. Но, и поред свих достигнућа треба рећи да су и даље присутне неке традиционалне слабости као што су: класичан систем оцењивања и вредновања напредовања студената, још увек недовољна припрема студената за истраживање образовања (у наставном плану постоји методологија истраживања, али није случај, као нпр. у финском курикулуму, да су утврђена и поља у којима су студенти током основних студија обавезни истраживати), нису још увек јасно дефинисани образовни стандарди а у тежњи да се испоштује Болоњска декларација академске дисциплине (специфичне) су разуђене на превелик број курсева. Такво разуђивање наставних предмета можда не отежава наставу у већем универзитетском центру, али у случају лоцирања факултета изван универзитетских центара то изузетно усложњава организацију наставе и студирања у целини.

СРБИЈА

Србија је због закаснеле транзиције тек од пре две године почела да нешто чини на плану реформе образовног система. Истина, ми образујемо учитеље још од 1993/94. године на факултетском нивоу, али на нас се можда више него на Словенију односи напред изнета оцена да је преласком са двогодишњег (вишег) на четворогодишње (факултетско) образовање пропуштена шанса да се осим продужетка студија подигне и квалитет образовања. Пошто се у свету много

чега догодило, а у систему нашег образовања учитеља већ читаву деценију није ништа мењало, могло би се рећи да смо у последњој деценији чак назадовали. Због тога не чуди што многи и данас мисле да су учитељи на вишем нивоу образовања боље припремани него сада на високом (универзитетском).

Што се тиче наставног плана за образовање учитеља, којег смо овде упоредили са наставним планом Финске, Словеније и Мађарске, очигледно је да ја наш план најтрадиционалнији. Слична би се оцена могла дати и за планове осталих пет српских учитељских факултета јер се они битно не разликују од сомборског.

Наш наставни план је најсличнији словеначком али га у односу на тај и остале планове са којима смо га упоређивали, у најбитнијем карактерише:

- Одсуство озбиљније припреме студената за истраживање образовања (јер се у њему, осим захтева да радећи дипломски рад студент мора нешто практично истражити, не појављује чак ни методологија истраживања као посебан предмет а камо ли дефинисана истраживачка облас;

- Наш наставни план бројем часова студенте исувише оптерећује, јер је за 126 часова обимнији од словеначког а за 730 часова од мађарског;

- Овај план није уподобљен тако да се непосредније на њега ослања касније стручно усавршавање и професионално напредовање, али то није слабост само нашег наставног плана;

- Ништа не омогућава да се превазиђе дисконтинуитет између предшколског и основног образовања и разредне са предметном наставом;

- Пошто су у нашем наставном плану вежбе, педагошка пракса и друге активности у односу на теорију у неповољнијем положају само за 2% у корист теорије могло би нам се учинити да су те активности добро избалансиране у односу на теорију. Међутим, када видимо да је у Мађарској та сразмера за 14% у корист праксе, а у Словенији чак за 18% онда је очигледно да смо ми много ниже од нивоа који се препоручује у Зеленој књизи;

- Целокупни наставни план је конципиран тако да и даље подржава реализацију у виду преношења знања, семинара, турсорства и слично а могло би се бар (слично Финској и Словенији) покушати нпр. са увођењем тзв. студентског портфолија и тиме оснажити сопствена одговорност студената за резултате свог рада;

- Када се погледају тзв. изборне и факултативне активности могао би се, опет, стећи утисак да се студентима пружа доста разноврсних изборних или факултативних активности. Међутим, заједно с тим не стварају им се и услови да се у те активности студенти заиста укључе, посебно када су факултети изван универзитетских центара и културно напреднијих средина;

- Студије су, као и у Словенији, стриктно дисциплинарно постављене, без могућности веће сарадње међу програмима.

- Нису дефинисани услови и начини прелаза на програм последипломских студија а што се, опет, тиче тих последипломских студија оне нису сврхом ни про-

грамом ваљано постављене, па се не зна да ли оне припремају специјализанте и магистранте за потребе наставне или неке друге школске праксе или се ради о кадровима за потребе научних института о подизању тих студија на ниво доктората, у контексту оваквог стања, још се не може ни размишљати;

- Наш наставни план, као ни један до сада у свету, није сачињен на основу научно утемељеног сагледавања захтева рада и, сагласно томе, утврђених неопходних компетенција, већ више на основу општег утиска и несистематизованих опажања о томе шта би, евентуално, будућем учитељу могло бити од користи (при чему сваки наставник, ограничен углом гледања из своје професије, значај свог предмета преувеличава тражећи да се његовом предмету уступи што више часова, што, у крајњем исходу не доводи до квалитета, већ до преоптерећења, збуњивања или, чак, до удаљавања студената од професије према којој су се упутили.

- Поређењем три прва дела анализираних наставних планова (теорије и вежби заједно) са преосталим деловима сваког плана посебно (изборних и факултативних предмета, праксе и сл.) и тих делова са одговарајућим деловима свих осталих наставних планова међусобно, добије се структура коју приказује табела бр. 2.

Табела 2: Однос обима појединих делова наставног плана (курукулума)

ДРЖАВА	I ДЕО НАСТ. ПЛ.	II ДЕО НАСТ. ПЛ.	III ДЕО НАСТ. ПЛ.	ОСТАЛО	СВЕГА. ЧАС. -П.
СЛОВЕНИЈА	795 (28%)	795 (28%)	1050 (37%)	175(7%)	2815 (100%)
ФИНСКА	15 (18%)	28 (34%)	35 (47%)	6 (7%)	84 п.(100%)
МАЂАРСКА	900 (37%)	765 (32)	600 (25%)	154 (6%)	2419 (100%)
СРБИЈА	1020 (29%)	1035 (29%)	1125 (32%)	365 (10%)	3545 (100%)

За разлику од осталих земаља, фински наставни план у правом делу (у којем се налазе генерални курсеви или, како ми то кажемо – општеобразовни предмети) има само 15% од укупног фонда наставних часова. Словенија и Србија, скоро идентично, по 28% односно 29%, док је у Мађарској на овај део отпада 37%.

Саберемо ли проценте II и III дела наставног плана, у којем су дисциплине које се директније односе на струку и поједине специјалне дидактике видеће се да у финском наставном плану тим деловима заједно у односу на преостале делове припада 81% часова, што је веома повољно. После тога повољан положај заузима наставни план Словеније, затим Мађарске а на најмање повољном месту је наш наставни план. У претпоследњој колони види се да су у преосталом делу часова сви планови (курукулуми) приближно једнаки. Последња колона илустру-

је ранију тврдњу да су наши студенти највише оптерећени а што не мора да значи да су за свој посао и најбоље припремљени.

Да ли је преласком са вишег на високо образовање искоришћена шанса да се будући учитељи боље професионализују или је та шанса, као и у Словенији, пропуштена показују подаци следеће табеле:

Табела бр. 3: Однос у погледу структуре наставних планова педагошке академије и учитељског факултета

Р. бр.	ПРЕДМЕТИ - АКТИВНОСТИ	1989/90 (2 ГОД. ВШ)	2002/03 (4 ГОД. ФО)
1.	% Педаг. и психол. курсеви - предмети	17%	18%
2.	% методичких предмета	43%	32%
3.	% праксе	3%	6%
4.	% 2 + 3	46%	38%
5	Однос	0,63	0,56

Упоредивање наставног плана бивше Педагошке академије у Сомбору са садашњим планом Учитељског факултета у погледу процентуалне заступљености заједно педагошко-психолошке групе предмета, методичких предмета и непосредне праксе студената и њиховим стављањем у однос према целини, произилази да је тај однос у наставном плану педагошке академије био 0,63, а у наставном плану факултета 0,56. То значи да су ове групе предмета, заједно са педагошким праксом, у факултетском наставном плану пропорционално мање заступљене. У том смислу интересантан је и податак да је наставним планом тадашње Педагошке академије, за две године студирања, било предвиђено укупно 1965 часова док се сада у наставном плану за Учитељски факултет предвиђа 3480 часова. Из тога се види да су студенти ондашње више школе били оптерећенији за 225 часова по једној години. Можда се у овоме налази одговор на питање: како се могло догодити да је систем образовања учитеља на вишем школском нивоу био ефикаснији од данашњег факултетског? Узроке томе би требало тражити не само у већем броју часова, него и у тада позитивнијој селекцији, већој мотивацији на свим странама, бољој материјалној основи наставе, квалитетнијем раду основних школа које су тада биле вежбаонице и другим факторима.

На крају, ваља констатовати: да се ићи назад не може а напред мора. Због тога се са реформисањем система и курикулума образовања учитеља не може оклевати. Уосталом, нема ни потребе јер, како је показала анализа на коју смо се овде позивали, па и наши налази, мање или више у вези са тиме све је већ дефинисано и проверено. То значи да је нама остало само да на релацији пози-

тивног светског искустава и богате домаће традиције, посебно овде и у сличним анализама учених слабости, одаберемо она решења и стратешке правце који ће наш систем образовања најкраћим путевима и у најскорије време уврстити у ред система образовања каквог већ имају напредне земље нашег континента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Европски универзитет (2010): Заједничко саопштење европских министара образовања са састанка у Болоњи 19. јуна 1999, Алтернативна академска образовна мрежа
2. Kansanen, P. (1999): *Research-based teacher Educational*, у: Juhani, Hytonen i Razdevšek – Pucko, C: uredn., Teacher education for changing school, Ljubljana: Faculty of Education.
3. *Квалификационо образовање за све – њуи ка развијеном друштву*, припр. Ц. Т. Ковач и Левков, Јб. (2002), Београд: министарство просвете и спорта Републике Србије.
4. Печек, Ц. М.- ед. (1998): *Европски трендови у образовању наставника основних школа*, Љубљана: Универзитет у Љубљани, Факултет за образовање.
5. Пољак, В. (1984): *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
6. Kansanen, P. (1999): *Research-based teacher Educational*, у: Juhani, Hytonen i Razdevšek – Pucko, Cveta prired.: Teacher education for changing school, Ljubljana: Faculty of Education.
7. Радо, П. (2002): *Транзиција у образовању*, у пројекту (материјалу) “Школе - прјатељи дјече, Мостар, 18-22. март, Босна и Херцеговина.
8. Теодосић, Р. - уредн. (1967): *Педагошки речник I*, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
9. Зелени папир о образовању наставника у Европи (2000): уредн. Buchberger, F, Саамpos, Вр, Kallos, J. Stephenson, Тематска мрежа о образовању наставника у Европи, Умеа, Шведска.

Summary: At this moment our country is in the process of transition, bearing the changes in the sense of transforming from old, remote communist society into a society of modern democracy. All segments of society including education bear changes. However, the depth and the range of changes indicate that we are dealing with reforms. The reforms regarding teacher education system and curriculum aim to introduce educational standards which have already been accepted in the countries of European Community and in the countries where the process of transition is finalized. Furthermore, this reform aims to bring new quality into teacher education and to make the curriculum more efficient and attractive for students. Even more important is the fact that these reforms would facilitate the process of preparing teachers for new, reformed primary education. Regarding teacher education, in this paper, we have tried to examine the issues of positive European experience, particularly the experiences of countries in transition in order to use the experiences in defining the strategy of our teacher education system and curriculum development. In the same

sense we have carried out a comparative analysis of several curricula from different countries. The results of the analysis have been put into relationship with the Teachers' Training Faculty in Sombor curriculum contents structure and characteristics.

Key Words: teacher, education system, instructional plan and program, curriculum, transition.

Резюме: В настоящее время наша страна находится в переходном периоде, в процессе изменений - преобразования из бывшего коммунистического общества в общество современной демократии. Изменениями охвачены все части общества, в том числе и образование. Глубина и всеобщность изменений дает всем явлениям характер реформы. Намерение - через реформу системы и учебных планов для образования учителей, ввести в нашу систему и учебные планы образовательные стандарты, уже принятые в странах Евросоюза, и в заканчивающихся переходный период странах. Дальше, есть желание сделать, таким способом, образование учителей в нашей стране более качественным, учебные планы более привлекательными, и самое главное, вовремя пойти на встречу ожиданиям реформированной начальной школы.

В этой работе мы старались установить, относительно образования учителей, следующее: что это такое положительный европейский опыт, особенно опыт стран в переходном периоде, который мы можем использовать в определении стратегического развития нашей системы и учебного плана для образования учителей. Также, мы сделали сравнительный анализ нескольких учебных планов разных стран, и сопоставили те доводы со структурой и характеристиками Учебного плана Педагогического института в Сомборе.

Стержневые слова: учитель, система образования, учебный план, переходный период.

Paivi Helena Pelkonen, M. Ed.
University of Oulu, Faculty of Education
Department of Educational Sciences
and Teacher Education, Finland
Ivan Jerkovic, M. A
University of Novi Sad, Teacher's
Faculty in Sombor, Yugoslavia

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.13(480)
BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.217-228
Примљено: 11.08.2002.

TOWARDS QUALITY TEACHER EDUCATION IN UNIVERSITIES: FINNISH EXAMPLE

Summary: In this article we analyse Finnish educational system and its role in developing the country. We focus especially in comprehensive compulsory education and education for class and subject teachers. It is emphasised that in Finland class teachers, subject teachers, special needs education teachers and also lately kindergarten teachers study education in universities faculties of education at teacher education departments. Special features in Finnish teacher education are a large amount of mentored teaching practice, which mainly takes place in special training schools attached to universities as well as research-oriented approach for studying. Connecting theory, practice and research is central, when aiming towards quality in education.

Key Words: class teacher, subject teacher, teacher education

INTRODUCTION

The aim of this article is to give a overall view of teacher education in Finland. Firstly, as teacher education is part of the overall education system, the Finnish education system is explained shortly. Secondly class teacher, subject teacher and kindergarten teacher education in Finnish universities will be described. Each university has different resources and characteristics, their faculties have authority to decide on how the education will be organised, which leads to a wide variety of different teacher education programmes. However, there are common policies and features, which will be outlined in this article. Finally some future challenges for Finnish teacher education will be described.

1. THE EDUCATION SYSTEM OF FINLAND IN A NUTSHELL

A central objective of the Finnish education policy is to provide all citizens with equal opportunities to receive education, irrespective of age, domicile, economic situation, sex or mother tongue. Education is considered to be a fundamental right of all citizens. The right to free basic education for all residing in Finland - not just for Finnish citizens - is guaranteed by statutes, which also impose general compulsory education (Ministry of Education 1999.)

Voluntary pre-primary education is offered for all six-year-olds, starting their compulsory education in the following year. Pre-school education is provided in day care centres and in pre-school classes operating in connection with comprehensive schools. Pre primary education is based on the child's own knowledge, skills and experiences and the general principles emphasise the child's individuality and the

significance of active learning and functioning as a group member. Approximately 90 % of entire age group participate in pre-school education.

Basic Education in Finland is general education provided free of charge for entire age groups. It is intended for children from seven to sixteen years of age, and its completion in comprehensive school takes nine years. After completing comprehensive school, pupils have fulfilled their compulsory education.

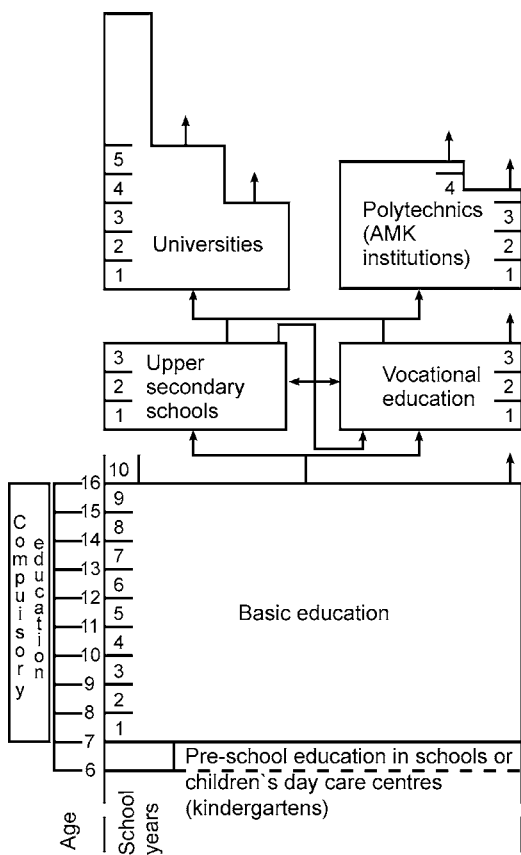


Chart 1
The Education system of Finland

Teaching groups in basic education are formed according to year classes. During the first six years, instruction is usually given by the class teacher, who teaches all or most subjects in primary school. Instruction in the three highest classes (7-9) in lower-secondary schools is usually in the form of subject teaching, where different subjects are taught by subject teachers. Basic education also includes pupil counselling and, when necessary, special education for children with special needs (Ministry of Education 1999).

The basic education syllabus includes at least the following subjects: mother tongue and literature, the other national language, foreign languages, environmental studies, civics, religion or ethics, history, social studies, mathematics, physics, chemistry, biology, geography, physical education, music, visual arts, craft and home economics. The broad national objectives and the allocation of teaching time to different subjects and subject groups as well as to pupil counselling are decided centrally by the Government. The National Board of Education decides on the objectives and core contents of the core curriculum. Based on these, each school prepares its own curriculum.

Comprehensive school is followed by general upper secondary school or vocational education. Traditionally upper secondary school has been leading to university or other higher education, while vocational institutions have provided students with more practical skills leading to working life. However, nowadays there is more flexibility within the system and different combinations as well as career paths are possible.

The Finnish higher education system comprises two parallel sectors: universities and polytechnics. Universities are characterised by scientific research and the highest theoretical education. Polytechnics are oriented towards working life and base their operations on the high vocational skill requirements set by it.

A high level of education is one of the cornerstones of the Finnish national strategy. Higher education is popular, and the number of applicants for universities is consistently several times higher than the annual intake. There is high competition for student places; teacher education is among the most popular (Ministry of Education 1999).

2. TEACHER EDUCATION IN FINLAND

Since the education reform in 1970's all education of comprehensive and upper secondary school teachers has taken place in universities. Teacher education is divided into class teacher and subject teacher education. Class teachers work in the primary level of the comprehensive school (1-6), and subject teachers mainly in upper classes of comprehensive school (9-7) or in upper secondary schools.

Eight universities have faculties of education and departments for educational sciences and teacher education. Each unit for teacher education has its university training schools for teaching practice, experiments, research and in-service education. The aim is to raise standards and enable teachers to use research findings to serve school and to improve their own teaching performance.

Departments of Education can decide on teaching methods independently. Teaching is primarily organised in courses, which include lectures and group teaching, as well as different forms of independent study. Depending on the university, the students have wide variety of choices for specialisation and optional studies. Since different student exchange programmes have become more popular, it is also possible to include studies accomplished in other countries. Teaching practice always play a central role in all Finnish teacher education, as well as emphasis on research-oriented approach for learning from the very beginning of studies.

The studies are accounted using creditpoint system. One Finnish credit point (study week in Finnish) equals approximately 40 hours of work and can consist of different types of study: e.g. lectures, group work, individual work, teaching practice and research.

Class teacher education

Class teacher's education is a higher university degree, a Master's degree, based on 160 credits/studyweeks. The major subject is education and the degree can be completed in five academic years.

Class teachers' education consists of basic, subject and advanced studies in education. The programme also includes basic studies in several school subjects, specialist studies in one or two minor subjects, and teaching practice. Class teachers may teach all the subjects in lower classes (1-6) of the comprehensive school. Completing an extensive 35 credit course in a subsidiary subject (e.g. foreign language, mathematics, music) will give also a qualification to work as a subject teacher of that subject in comprehensive school (also classes 7-9).

The studies in educational sciences also include basics of educational psychology, sociology, philosophy and ethics of education as well as research methodology courses.

The studies in school subjects include didactics of the subjects integrated to some further basics knowledge of some subjects. Students can choose two to three subjects as their specialisation subjects, when they will study those subjects further, either in faculty of education or subject faculties. As an example of different possibilities to organise the studies, the structure for primary school teacher education in Department of Educational Sciences and Teacher Education from University of Oulu is presented in Annex 1.

Subject teacher education

Subject teachers teach one or more subjects in upper level of comprehensive schools or secondary schools. They take higher academic degree in the faculty responsible for research and instruction in their major subject. Their 160-credit degree includes 35 credits of pedagogical studies offered by the Faculty of Education. The pedagogical studies include teaching practice and can be completed also after graduation.

Subject teachers are educated to teach the following subjects:

- mother tongue and literature (Finnish, Swedish or Sami)
- Finnish as a foreign language
- Foreign languages
- history and social studies
- religion
- ethics (subsidiary subject)
- commercial studies
- psychology
- philosophy
- biology
- geography
- mathematics
- physics
- computer sciences
- chemistry
- home economics
- textile work
- technical work
- physical education
- music
- visual arts.

While faculties of education offer pedagogical studies for students of subject faculties, class teacher students can choose minor subjects among courses offered by other faculties. There is a variety of different possible combinations, according to the university (Ministry of Education 1998, National board of Education 1999).

Kindergarten teachers

The education for kindergarten teachers was taken to universities from 1995-1998. The students study education with emphasis on early childhood education and complete a Bachelor of Education degree consisting of 120 credits. The degree can be

completed in three academic years. Graduated kindergarten teachers work in day care centres as teachers and educators of children below school age.

Bachelors degree studies for kindergarten teacher consists of following:

- Language and communication studies
- Basic and subject studies in education
- Studies providing professional skills needed in pre-primary and pre-school education
- Subsidiary subject studies
- Optional studies (National board of Education 1999.)

The education also includes practicum in day care centres or pre-school education. Theoretical studies and the practice form an integrated continuum aiming to provide skills needed to support education process from a viewpoint of the child's needs. Research here; as in class teacher education is integrated into the studies at an early stage (Ministry of Education 1998, National board of Education 1999).

Special needs teachers

An individual with degree in education is entitled to enter special needs teacher studies as further education of 35-50 credits. The studies aim at providing qualification for special needs teacher for comprehensive school and early childhood education. The studies last two semesters and give qualification to give special class instruction, special education or to work as a special kindergarten teacher. Like all Finnish teacher education, also this kind of specialisation study includes teaching practise.

Since 1995 it has been also possible to take a degree Bachelor or Master's degree with special pedagogy as the major subject. The degree includes general studies, basic and subject studies in special pedagogy, minor subject studies, written maturity test and optional studies. Both degrees include practical training, and Master's degree also advanced studies in special pedagogy (National board of Education 1999).

The main components in Finnish teacher education

	Major subject	Minor subjects	Master's thesis	Teaching practice	Other studies
Class teacher education	Educational studies in Education Faculties	Basics of different school subjects and Specialising in one or two subjects	In educational sciences	Part of education studies	Language and communication Optional courses
160 credits	55 credits	35+35 credits	20 credits	20 credits	10-20 credits
Subject teacher education	Different school subjects in respective faculties	One or two other subjects and Education in Education Faculty	In the subject	Part of education studies	Language and communication Optional courses
160 credits	55-60 credits	30+35 credits	20 credits	20 credits	10-20 credits
Kindergarten teacher education	Education, especially early childhood education	Studies providing skills needed in pre-primary and pre-school education,	No	In day care centres, integrated to studies	Language and communication
120 credits					

Teaching practice as part of university studies

Teaching practice is an essential part of both class teacher and subject teacher education. It takes place mostly in university training schools, but parts of it can also be carried out in municipal comprehensive or secondary schools or abroad when taking part in student exchange programmes.

The university training schools are attached to universities both physically and in terms of administration. The teachers belong to university staff and has specialised in mentoring teacher students. Many of them also carry out school based research and have higher degrees: licentiate or doctorate.

Teaching practice for class teacher may be included in basic, subject and advanced studies and consist of orientation practicum as part of the subject studies in education and advanced practice. Different teacher education faculties organise their practices according to their own programmes. Part of the orientation practicum can take place already in the beginning of the first year of studies. In the beginning aim is to get familiar with school and teaching, there is more observation and only small teaching tasks as a simultaneous teacher. Towards the end of the practical studies students will get more responsibilities and finally in the advanced practicum students will plan and use basic forms of instruction, as well as evaluate teaching and learning. Aim is to broaden their idea of teacher's work and duties in whole school context and

environment as well as to equip them with skills to develop their work creatively and independently after graduation (National board of Education 1999).

During the practice students work in pairs or alone and aim to practise all the subjects taught in primary level. They receive feedback and mentoring from both teachers of the training schools as well as faculty staff, e.g. didactic specialist of the faculty will mentor students during the practise of his/her subject. The aim is to maintain the link between the theory and practise. The connection also facilitates research in school surrounding, e.g. students Master's theses work is often school-based research and can contribute to the aim to improve teaching performance.

Subject teacher students' practise takes place in the university training schools and includes the following areas: 1) Teaching observation, 2) Giving supervised lessons alone or together with other students. 3) Subject didactic counselling. Counselling includes discussion, planning and evaluation between students and their mentors (National board of Education 1999).

Student selection through entrance examinations

Applicants to class teacher education must have successfully completed their matriculation examination after upper secondary school. The entrance examination includes a written examination, an aptitude test and interviews. Some universities also include a group situation and an optional demonstration of skills in their entrance examination.

The written examination is the first phase of entrance examination and is based on literature: e.g. basic books on educational sciences set by entrance examination committees of the faculties. Questions are usually essay type that test applicants understanding of the area, rather than multiple choices testing learning by heart.

The best of the applicants after first phase are invited to the second phase of entrance examination, which can consist of different types of aptitude test and interview. Groups of teacher educators carrying out the tests focus e.g. on applicants' interaction in group situation, communication skills, motivation, and ability to cope in unexpected problem situations. Candidates may also demonstrate their skills in different subjects, e.g. play musical instrument. Earlier one compulsory part of the entrance examination has been a teaching demonstration for a group of pupils in university training school. That was left out to make it possible to have all parts of entrance examination accomplished before the start of a new school year. Approximately half of the applicants invited to the second phase of the entrance examination will be accepted to study education as their major. The class teachers' degree is one of the most popular fields of study in Finland, and only 10-15 % of the applicants gain admission. This leads to a unique situation where the faculties of education have possibility to choose their students to class teacher education from amongst the best of every age group.

Applicants for prospective subject teachers apply to their respective faculties and department responsible of their main subject, (e.g. mathematics, biology, English) following the usual procedure. A basic requirement is the matriculation examination after secondary school. They may be also written examinations, where knowledge of the subject and literature set for the examination is tested. Those accepted to a degree programme of a school subject will later separately apply for subject teacher education. Acceptance is based on aptitude test and study record (National board of Education 1999).

3. FUTURE CHALLENGES FOR FINNISH TEACHER EDUCATION

The general aim is to make quality and quantity of teacher education to match the needs of the school system (Ministry of Education 1998). One of the challenges anticipated in a project investigating future needs for teacher education is connected to aging of teaching staff and their early retirement. To address the problem, universities are expanding their teacher education and student intake. Another topical issue has been to facilitate mobility between different teaching professions, e.g. class teachers, subject teachers and kindergarten teachers by harmonising the forms of education and qualifications. Strict boundaries between subject and class teachers, as well as class teachers and kindergarten teachers in pre-school education are being eliminated to increase flexibility and for making it easier for different types of schools to share teachers. (Hytonen 1996, Lukkainen 2000; Ministry of Education 2001).

Some central areas to be developed in Finnish teacher education in the near future are: community thinking, leadership skills, learning to encounter differences and changes, communication and cooperation skills, opening and changing new learning environments and awareness of society. Further concern is also needed to develop pedagogical studies, which will form a common core unit in all teacher education. Synergy between research, education and teaching practice should be strengthened. Networking between different educational institutions will become increasingly important.

In university education, aim will be a renewal towards student-centred teaching methods. Also network based, open learning and distance learning will be developed and utilised, e.g. virtual university is being developed and tested. Student guidance and advisory services are being developed further, on one hand to provide support mechanisms, on the other hand to assess and monitor studies in this increasingly autonomous and individual study environment.

Continuing training aspect is being emphasised in many ongoing teacher education development projects in Europe. Pre-service and in-service education should be linked more closely to form a professional development continuum lasting the whole teacher's career (Eurydice 2000, Luukkainen 2000, Ministry of Education 1999 b, 2000, 2001).

REFERENCES

1. Eurydice Finland (2000): European trends in anticipation of teacher training needs –Summary of answers from the Eurydice network. Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuous training needs (OPEPRO), report 11. National board of Education. Helsinki.
2. Hytonen, J. (1996): Development of Modern Finnish Teacher education. In Tella (edt) 1996. Teacher Education in Finland Present and Future trends and challenges. Hakapaino. Helsinki
3. Luukkainen, O. (2000): Teachers in 2010. Anticipatory project to investigate teachers initial and continuing training needs (OPEPRO), Report 15. Final Report. National Board of Education
4. Ministry of Education (1998): Higher Education policy in Finland. Nykypaino OY. Helsinki
5. Ministry of Education (1999): Education in Finland 1999. National Board of Education. Helsinki
6. Ministry of Education (1999): Education and research 1999-2004 Development plan, development plan 29 December 1999. Helsinki.
7. Ministry of Education (2000): Education and research 1999-2004 Implementation plan. Oy Edita AB. Helsinki.
8. Ministry of Education (2001): Finnish Universities 2000. Helsinki.
9. National Board of Education (1999): The education system of Finland 1999, prepared for the Eurydice database, National Board of Education, Helsinki

ANNEX 1

PRIMARY TEACHER EDUCATION PROGRAMME IN OULU UNIVERSITY, FINLAND

Degree: Master of Education (M.Ed.) Duration: 5 years, min. 160 credits

- Language and communication studies, 8.5-12.5 credits
- Major Subject: Educational Science, 70 credits
- Multidisciplinary School Subjects, 35 credits
- Minor Subjects, 30-35 credits
- Optional Subjects, 5-16 credits
- Teaching Practice, total 30 weeks

Major Subject: Educational Science (70 cr.)

Basic Studies in Educational Science 15 cr.

- Basic Course in Educational Science 3 cr.
- Educational Psychology 3 cr.

- Educational Philosophy and Ethics 3 cr.
- Didactics 3 cr.
- Educational Sociology 3 cr.

Subject Studies in Educational Science 20 cr.

- Curriculum Theory and Evaluation 4 cr.
- Research on Education 7 cr.
- Special Education and Multiculturalism 3 cr.
- Pre-primary Education 2 cr.
- Special Course 1 cr.
- Literature 3 cr.

Advanced Studies in Educational Science 35 cr.

- Advanced Practice 10 cr.
- Advanced Research Methodology 4 cr.
- Advanced Literature 6 cr.
- Master's Thesis and Project Work 15 cr.

Multidisciplinary School Subjects (35 cr.)

Science Module 8 cr.

- Mathematics 3 cr.
- Physics and Chemistry 2 cr.
- Biology and Geography 2 cr.
- Teaching Practice 1 cr.

Humanities Module 8 cr.

- Finnish Language and Literature 4 cr.
- History 1 cr.
- Religion/Philosophy 1 cr.
- Drama 1 cr.
- Teaching Practice 1 cr

Arts Module min. 13 cr.

- Art 4.5 cr.
- Music 6 cr.
- Craft: Technical Work 4.5 cr.
- Craft: Textile Work 4.5 cr.
- Physical Education 4 cr.
- Teaching Practice 1 cr.

Minor Subjects:

- Art 15 cr.
- Craft: Technical Work
- Craft: Textile Craft 15 cr.
- Drama Pedagogy 15 cr.

- Educational Administration 15 cr.
- Educational Technology 35 cr.
- English Philology 15 cr.
- Environmental Education 40 cr.
- Finnish as a Second and Foreign Language 15 cr.
- Finnish Language and Literature 15 cr.
- Integrated Art Studies 15 cr.
- Multiculturalism 15 cr.
- Music 15 cr.
- Natural Sciences 15 cr.
- Northern Women Studies 10 cr.
- Physical Education 15 cr.
- Pre-primary Education 15 cr.
- Psychology 35 cr.
- Sociology 40 cr.
- Special Education 15 cr.
- Women Studies 35 cr.

МР ПАИВИ ПЕЛКОНЕН

Учитељски факултет у Оулу

МР ИВАН ЈЕРКОВИЋ

Учитељски факултет у Сомбору

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.13(480)

BIBLID: 0353-7129,9(2002)1-2,p.229-241

Примљено: 11.08.2002.

У СУСРЕТ КВАЛИТЕТНОМ УНИВЕРЗИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА: ФИНСКИ ПРИМЕР

Резиме: Овај чланак анализира образовни систем у Финској и његову улогу у развоју земље. Предмет наше посебне пажње је обавезно опште образовање и универзитетско образовање наставника разредне наставе, предметне наставе, наставника специјалне наставе, као и васпитача на наставничким факултетима, одсецима за образовање наставника. Посебне карактеристике финског образовања наставника су велики број часова праксе са ментором, која се углавном изводи у посебним вежбаоницама при универзитетима, као и студирање оријентисано ка истраживању. Када говоримо о тежњи за постизањем квалитетног образовања за позив наставника, кључно питање је повезивање теорије, праксе и истраживачког рада.

Кључне речи: наставник разредне наставе, наставник предметне наставе, образовање учитеља.

Увод

Циљ овог чланка је да целовито прикаже образовање наставника у Финској. Као прво, дато је кратко објашњење финског система образовања, с обзиром да је образовање за наставнички позив део свеукупног система образовања. Након тога објашњен је начин образовања за стицање звања наставника разредне наставе, предметне наставе и васпитача на универзитетима у Финској. Сваки универзитет поседује другачије ресурсе и карактеристике, а њихови факултети самостално одлучују о начину организовања образовања, што доводи до веома разнородних и различитих програма за образовање наставника. Наравно, ти програми имају заједничку политику и карактеристике на које ћемо указати у овом чланку. На крају ће бити речи о будућим изазовима везаним за образовање наставнике у Финској.

**Фински образовни систем
у крајњим циљима**

Централни циљ образовне политике у Финској је да свим грађанима пружи једнаке могућности у погледу стицања образовања, без обзира на њихову доб, место становања, економске могућности, пол, или језик којим говоре. Сматра се да образовање представља једно од фундаменталних грађанских права сваког грађанина. Свима који живе у Финској, дакле, не само њеним држављанима, Устав гарантује право на бесплатно основно образовање, а истовремено и прописује обавезност стицања општег образовања. (Министарство просвете 1999.)

Свима који наврше шест година и треба следеће године да крену у обавезну основну школу је омогућено да похађају предшколско образовање. Предшколско образовање се остварује у центрима дневног боравка и у предшколским разредима који су повезани са општом школом. Предшколско образовање

се заснива на властитим знањима детета, његовим вештинама и искуствима, а општи принципи наглашавају дететову индивидуалност, као и значај активног учења и рада у групи.

Предшколским образовањем је обухваћено око 90% укупне популације овог узраста.

Основно образовање у Финској је бесплатно и генерално обухвата сву децу узраста од шест до шеснаест година. Опште образовање траје девет година и одвија се у општој школи. Завршетак опште школе подразумева и завршетак обавезног образовања.



Табела 1. Образовни систем у Финској

У основном образовању групе се формирају по годинама као разреди. У првих шест година наставу изводе наставници разредне наставе, који предају све или већину предмета у основној школи. У наредна три разреда (7–9), односно у нижој средњој школи, наставу изводе предметни наставници, што значи да наставници предају различите наставне предмете. Када је то неопходно, основно образовање такође обухвата и саветодавне консултације са ученицима, као и специјално образовање за децу са посебним потребама. (Министарство просвете 1999).

Градиво основног образовања најчешће садржи следеће предмете: матерњи језик и књижевност, језике других народа, стране језике, познавање околине, грађанско васпитање, религију или етику, историју, друштвене науке, математику, физику, хемију, биологију, географију, физичко васпитање, музичко, ликовно, ручни рад и економију домаћинства. Одлучивање је централизовано. Влада доноси одлуке везане за опште националне циљеве образовања, као и о броју часова и распореду наставних предмета, односно група предмета по разредима. Национални Савет за образовање прописује циљеве и језгра садржаја општег курикулума. На основу њих свака школа је дужна да сачини своје курикулуме.

Након опште школе образовање је могуће наставити у заједничкој вишој средњој школи или у усмереном (позивном) образовању. По традицији, виша средња школа припрема ученике за високо образовање на универзитету, док позивноусмерене институције пружају ученицима практична знања и вештине и припремају их за живот и рад.

Високо образовање у Финској састоји се од два паралелна сектора: универзитети и политехника. Универзитете карактерише научно-истраживачки рад и висок ново теоретског образовања. Политехника је оријентисана на живот и заснива свој рад првенствено на захтевима које пред њу поставља високи ниво потребних вештина и знања.

Високи ниво образовања је камен темељац финске националне стратегије. Високо образовање је популарно, а број пријављених на универзитете сваке године неколико пута премашује број примљених студената. За упис влада жестока конкуренција, а образовање за наставнички позив спада међу најпопуларније студије. (Министарство просвете 1999).

2. ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ФИНСКОЈ

Од реформе из 1970. године сви наставници који раде у општој или вишој средњој школи се образују на универзитету. Образовање наставнике се дели на образовање наставника разредне наставе и образовање наставника предметне наставе. Натавници разредне наставе раде на основном нивоу опште школе (1 -6), док предметни наставници претежно предају у вишим разредима опште школе (7 -9), или, пак, у вишој средњој школи.

На осам универзитета постоје наставнички факултети или одсеци за образовне науке и образовање наставника. Сваки од ових облика за образовање наставника има у свом саставу вежбаонице у којима се одвија пракса, истраживања, огледи и стручно усавршавање наставника из рада. Ово има за циљ да се стандарди подигну на виши ниво, те да се наставници оспособе да у школском раду користе резултате истраживања и да се усавршавају у наставничком раду.

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

Студије се рачунају помоћу система кредитних бодова. Један фински кредитни бод (студијска недеља) вреди око 40 сати рада и може да се састоји од различитих облика студирања: напр. Предавања, групног рада, индивидуалног рада, праксе и истраживања.

Образовање наставника разредне наставе

Образовање наставника је на вишем универзитетском нивоу, на степену магистратуре и стиче се на основу 160 кредитних бодова / студијских недеља. Главни предмет изучавања је образовање, а звање се може стећи за пет академских година.

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

Студије из области образовних наука такође садрже основе психологије, социологије, филозофије и етике образовања, као и курсеве из методологије истраживања. Студије из школских предмета обухватају дидактику предмета интегрисану у изучавање и продубљивање знања из појединих предмета. Студентима је омогућено да се по сопственом избору одреде за два до три предмета у који-

ма ће се специјализовати, када желе да наставе да студирају те предмете било на наставничким факултетима или факултетима тих предмета. Као илустрацију различитих могућности организовања студирања презентујемо структуру за образовање наставника основне школе на Универзитету у Оулу, на Одсеку за образовне науке и образовање наставника – Прилог 1.

Образовање предметних наставника

Предметни наставници предају један или више предмета на вишем нивоу опште школе или у средњој школи. Они стичу високо академско звање на факултету који се бави истраживањем и наставом њиховог главног предмета. У њихових 160 кредитних бодова укључено је и 35 кредитних бодова педагошких студија на Наставничком факултету. Студије из области педагогије укључују и педагошку праксу и могу се завршити и након што је студент већ стекао диплому матичног факултета.

Образовање предметних наставника обухвата следеће наставне предмете:

- Матерњи језик и књижевност (Фински, Шведски или Сами)
- Фински као страни језик
- Страни језици
- Историја и друштвене науке
- Религија
- Етика (помоћни предмет)
- Изучавање трговања
- Психологија
- Филозофија
- Биологија
- Географија
- Математика
- Физика
- Рачунарство
- Хемија
- Вођење домаћинства
- Текстилни рад
- Техничко
- Физичко васпитање
- Музичко
- Ликовна уметност.

Док наставнички факултети нуде изучавање педагошких наука оним студентима који студирају неки од предмета на факултетима, докле студенти разредне наставе могу да се одреде да изучавају помоћне предмете међу курсевима које нуде други факултети. Постоји мноштво могућности за различито комбиновање,

већ у складу са одређеним универзитетом. (Министарство просвете 1998, Национални Савет за образовање 1999).

Васпитачи

Образовање васпитача је од 1995. па све до 1998. године прелазило на универзитетски ниво. Студенти изучавају образовање са посебним нагласком на образовање у раном детињству и стичу факултетску диплому (бакалауреат) које се састоји од 120 кредитних бодова. образовање се може стећи за три године. Дипломирани васпитачи раде у центрима дневног борава као наставници и обрзују децу предшколског узраста.

Студије за дипломираног васпитача се састоје из:

- Студија језика и комуникације
- Базичних и предметних студија из области образовања
- Студија за стицање професионалних вештина потребних за рад у обдаништима и у предшколском образовању
- Студија помоћних предмета и
- Опционих студија (Национални Савет за образовање 1999.)

Саставни део овог образовања је и практикум, односно пракса у центрима дневног борава или предшколском образовању. Практика и изучавање теорије чине јединствену целину са циљем да омогуће студентима да овладају вештинама неопходним за процес образовања са тачке гледишта потреба детета. Једнако као и код образовања наставника разредне наставе, и у образовању васпитача, на самом почетку студирања велика пажња се поклања укључивању студената у истраживачки рад. (Министарство просвете 1998, Национални Савет за образовање 1999).

Наставници специјалног образовања

Лице које је стекло диплому наставника стиче право да се упише на додатне студије за наставника специјалног образовања, што подразумева додатних 35 – 50 кредитних бодова. Циљ ових студија је да оспособи квалификоване наставнике за образовање деце са посебним потребама у општим основним школама и предшколском узрасту. Студије трају два семестра, након чега наставници стичу квалификацију за извођење наставе у специјалним разредима, у специјалним школама, или да раде као специјални васпитачи. Као свако образовање за наставнички позив у Финској, тако и ова врста специјализованог образовања подразумева и обављање наставне праксе.

Од 1995. године постало је могуће дипломирати или магистрирати на смеру специјалне педагогије. Студирање обухвата студије општег образовања, основне и предметне студије из специјалне педагогије, студије споредних предмета, пис-

мени испит зрелости и изборне студије. Обе дипломе захтевају практичну обуку, а магистарска, још и напредне студије из специјалне педагогије. (Национални Савет за образовање 1999.)

Главне компоненте образовања наставника у Финској

	Главни предмет	Споредни предмети	Магистарска теза	Методичка пракса	Друге студије
Наставници разредне наставе	Студије образовања на учитељским факултетима	Основе разних шк. Предмета и специјализација из једног или два предмета	Из области образовних наука	Саставни део студирања	Језик и комуникација Изборни предмети
160 кр. б.	55 кр.б.	35 + 35 кр.б.	20 кр. б.	20 кр.б.	10 – 20 кр.б.
Наставници предметне наставе	Различити школски предмети на одговарајућим факултетима	Један или два додатна предмета и образовање на учитељском факултету	Из предмета	Саставни део студирања	Језик и комуникација Изборни предмети
160 кр. б.	55-60 кр.б.	30 + 35 кр.б.	20 кр.б.	20 кр.б.	10 – 20 кр.б.
Васпитачи	Образовање, посебно образовање деце млађег узраста	Образовање за стицање вештина за рад у обданишту и предшколском образовању	Нема	У дневном боравку интегрисана у студије	Језик и комуникација
120 кр.б.					

Методичка пракса као саставни део универзитетског образовања

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

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

Практична настава за наставника разредне наставе може бити укључена у базичне, предметне и напредне студије, а састоји се од усмереног практикума који је саставни део изучавања предмета у образовању и практичног усавршавања. Различити наставнички факултети организују практични рад студената у складу са властитим наставним програмима. Део усмерене праксе може да се организује

већ на самом почетку у првој години студирања. Циљ је да се већ на самом почетку студенти упознају са школом и наставним процесом. Претежно се ради о томе да студенти присуствују и посматрају наставу, те да им се истовремено поверавају и мали задаци у настави. Пред крај праксе, студентима се дају одговорнији задаци, да би на крају своје праксе планирали и користили основне облике наставе и вредновали подучавање и учење. Све ово има за циљ да студентима помогне да шире упознају посао наставника и његове дужности у оквиру школе и шире, као и да им омогући да стекну вештину да у свом раду буду креативни и независни након што дипломирају (Национални савет за образовање 1999).

За време праксе студенти раде у паровима или сами, са циљем да увежбавају извођење наставе из свих предмета који се уче у нижим разредима. Упутства и податке добијају од својих ментора, а то су наставници који раде у вежбаоницама и наставно особље са факултета, односно факултетски наставници дидактике који воде студенте свако за свој предмет. Циљ је да се на тај начин оствари спој теорије и праксе. Та повезаност такође олакшава истраживања везана за школу, на пример магистарске тезе су најчешће школска истраживања и имају за циљ усавршавање наставне компетенције.

Пракса студената предметне наставе се одвија у универзитетским вежбаоницама и садржи следеће области: 1) посматрање наставе, 2) самостално или групно држање наставе уз менторски надзор, 3) саветовања из дидактике предмета. Саветодавни рад ментора и њихових студената обухвата расправу, планирање и евелуацију. (Национални савет за образовање 1999).

Одабир студената иуџем пријемних испита

Они који желе да се упишу на учитељски факултет за наставника разредне наставе најпре морају успешно положити матуру након више средње школе. Пријемни испит обухвата писмени испит, тест способности и интервјуе. Неки универзитети на пријемном испиту практикују и групне ситуације и необавезну демонстрацију вештина.

Писмени испит који се полаже на основу проучене литературе је прва фаза пријемног испита: нпр. испитни одбори факултета одређују неке основне књиге из области педагошких наука. Питања најчешће захтевају дуже одговоре, односно писање есеја да би се проверило колико пријављени кандидат познаје дату област. Овај испит се не своди на пуку проверу способности да се материја научи напамет и зато се не дају питања вишеструког избора.

Најбољи након прве фазе биће позвани да приступе другој фази пријемног испита, која може да садржи различите провере способности и интервју. Тестирање спроводе групе наставника (комисије) и оне посебно проверавају нпр. интеракцију кандидата у групним ситуацијама, његове комуникативне вештине,

мотивацију, као и способност сналажења у неочекиваној проблематичној ситуацији. Такође, кандидатима се пружа могућност да покажу своје вештине из различитих предмета, нпр. да свирају неки музички инструмент. Раније је било обавезно да кандидат на пријемном испиту одржи ученицима наставу у вежбаоници. Ова пракса је напуштена како би се омогућило да се пријемни испити обаве пре почетка наредне школске године. Отприлике половина кандидата који су позвани на други део пријемног испита ће бити примљена да студира образовање као главни предмет. Звање наставника разредне наставе је једно од најпопуларнијих студија у Финској, и тек 10 – 15 % пријављених успе да се упише. То учитељским факултетима даје јединствену могућност да за своје будуће студенте изаберу најбоље.

Кандидати који се пријављују за наставника предметне наставе пријављују се на одговарајући факултет и одељења у којима се изучава одговарајући предмет (нпр. математика, биологија, енглески језик) у складу са уобичајеном процедуром. Основни услов је положена матура након средње школе. То такође могу да буду писмени испити на којима се проверава знање из предмета или књижевности, већ у складу са тим шта се проверава на пријемном испиту. Они који буду примљени да студирају предмет који се учи у школи ће се сами касније пријављивати за наставничке студије предмета. Њихов пријем ће зависити од провере способности и успеха студирања (Национални савет за образовање 1999).

3. БУДУЋИ ИЗАЗОВИ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА У ФИНСКОЈ

Главни циљ је да се у образовању наставника постигне како квалитет тако и квантитет да би се одговорило захтевима школског система (Министарство образовања 1998). Један од изазова антиципираног у пројекту који истражује потребе будућег образовања наставника везан је за старење учитеља и њихов брзи одлазак у пензију. Да би предупредили проблем, универзитети проширују могућности образовања наставника и број студената које примају. Друга важна ствар је да се подстакне покретљивост између разних наставничких професија, на пример, између наставника разредне наставе, предметне наставе и васпитача, тако што би се ускладили облици образовања и квалификације које се стичу. Да би се повећала флексибилност и да би се помогло школама да размењују кадар, бришу се строге границе између наставника разредне и предметне наставе, као и између наставника разредне наставе и васпитача у предшколском образовању (Хутонен 1996; Лууккаинен 2000; Министарство образовања 2001).

Нека од централних подручја која ће се у скорој будућности развијати везано за образовање наставника у Финској су: промишљање заједништва, вештине лидерства, оспособљавање за уочавање разлика и промена, вештине

комуникације и кооперације, проналажење и мењање нових амбијената учења и свести о друштву. Потребна је, такође, и даља брига за развитак педагошких студија, која би требала да створи заједничко језгро за образовање наставника уопште. Синтеза између истраживачког рада, образовања и наставне праксе треба да буде више наглашена. Све важнију улогу ће имати и повезивање у раду између различитих образовних институција.

На нивоу универзитетског образовања тежиће се наставним методама окренутим студенту као центру образовања. Такође ће се развијати и олакшавати учење засновано на коришћењу мреже информација, отворено учење и учење на даљину. Примера ради, у току су активности на развоју и тестирању виртуалног универзитета. Даље се ради и по питању вођења студената и саветодавних консултација, да би се, с једне стране, обезбедили механизми, а с друге стране, да се поспеше и уреде студије у окружењу које постаје све аутономније и све више индивидуализовано.

Аспект континуираног обучавања је више пута истицан у многим развојним пројектима који су на делу широм Европе. Између образовања пре рада и образовања из рада требала би да постоји чвршћа повезаност, како би се остварио континуитет у професионалном развоју у току целе каријере наставника. (Еурудице 2000, Лууккаинен 2000, Министарство образовања 1999б, 2000, 2001).

ЛИТЕРАТУРА

1. Eurydice Finland (2000): European trends in anticipation of teacher training needs –Summary of answers from the Eurydice network. Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuous training needs (OPEPRO), report 11. National board of Education. Helsinki.
2. Hytonen, J. (1996): Development of Modern Finnish Teacher education. In Tella (edt) 1996. Teacher Education in Finland Present and Future trends and challenges. Hakapaino. Helsinki
3. Luukkainen, O. (2000): Teachers in 2010. Anticipatory project to investigate teachers initial and continuing training needs (OPEPRO), Report 15. Final Report. National Board of Education
4. Ministry of Education (1998): Higher Education policy in Finland. Nykypaino OY. Helsinki
5. Ministry of Education (1999): Education in Finland 1999. National Board of Education. Helsinki
6. Ministry of Education (1999): Education and research 1999-2004 Development plan, development plan 29 December 1999. Helsinki.
7. Ministry of Education (2000): Education and research 1999-2004 Implementation plan. Oy Edita AB. Helsinki.

8. Ministry of Education (2001): Finnish Universities 2000. Helsinki.
 9. National Board of Education (1999): The education system of Finland 1999, prepared for the Eurydice database, National Board of Education, Helsinki
-

ДОДАТАК 1

ПРОГРАМ УЧИТЕЉСКОГ ОБРАЗОВАЊА НА УНИВЕРЗИТЕТУ У ОУЛУ, ФИНСКА

Образовање за наставник основних школа

- Степен: Магистратура из образовања (М.Ед.)
- Дужина студија: 5 година, мин. 160 поена
- М.Ед. степен се састоји из:
- Општих студија, 8.5-12.5 поена
- Главни предмет: Наука образовања, 70 поена
- Вишедисциплинарни школски предмети, 35 поена
- Споредни предмети, 30-35 поена
- Изборни предмети, 5-16 поена
- Наставничка пракса, укупно 30 недеља

Главни предмети:

Наука образовања (70 поена)

Основне студије Науке образовања 15 поена

- Основни курс из Науке образовања 3 поена
- Психологија образовања 3 поена
- Филозофија и етика образовања 3 поена
- Дидактика 3 поена
- Социологија образовања 3 поена

Предметни студирани у оквиру Науке образовања 20 поена

- Теорија и евалуација курикулума 4 поена
- Истраживање образовања 7 поена
- Специјално образовање и мултикултурализам 3 поена
- Предшколско образовање 2 поена
- Специјални курс 1 поена
- Књижевност 3 поена

Најредне студије из Науке образовања 35 поена

- Напредна пракса 10 поена
- Напредна методологија истраживања 4 поена
- Напредна књижевност 6 поена
- Магистарска теза и рад на пројекту 15 поена

Више-дисциплинарни школски предметии (35 поена)

Научна област 8 поена

- Математика 3 поена
- Физика и Хемија 2 поена
- Биологија и Географија 2 поена
- Наставничка пракса 1 поен

Друштвена област 8 поена

- Фински језик и књижевност 4 поена
- Историја 1 поен
- Религија/Филозофија 1 поен
- Драма 1 поен
- Наставничка пракса 1 поен

Уметничка област мин. 13 поена

- Уметност 4.5 поена
- Музика 6 поен
- Занат: Технички рад 4.5 поена
- Занат: Текстилни рад 4.5 поена
- Физичко образовање 4 поена
- Наставничка пракса 1 поен

Изборна област 6 поена

- Различити изборни курсеви у оквиру школских предмета

Споредни предметии:

- Уметност 15 поена
- Занат: Технички рад
- Занат: Текстилни рад 15 поена
- Педагогија Дrame 15 поена
- Администрација образовања 15 поена
- Образовна технологија 35 поена
- Филологија енглеског језика 15 поена
- образовање о животној средини 40 поена
- Фински као други и страни језик 15 поена
- Фински језик и књижевност 15 поена
- Интегрисане Студије Уметност 15 поена
- Мултикултурализам 15 поена
- Музика 15 поена
- Природне науке 15 поена
- Северне женске студије 10 поена
- Физичко образовање 15 поена
- Предшколско образовање 15 поена

- Психологија 35 поена
 - Социологија 40 поена
 - Специјално образовање 15 поена
 - Женске студије 35 поена
-

Summary: In this article we analyse Finnish educational system and its role in developing the country. We focus especially in comprehensive compulsory education and education for class and subject teachers. It is emphasised that in Finland class teachers, subject teachers, special needs education teachers and also lately kindergarten teachers study education in universities faculties of education at teacher education departments. Special features in Finnish teacher education are a large amount of mentored teaching practice, which mainly takes place in special training schools attached to universities as well as research-oriented approach for studying. Connecting theory, practice and research is central, when aiming towards quality in education.

Key Words: class teacher, subject teacher, teacher education

Резюме: В этой работе мы анализируем финскую образовательную систему и ее роль в развитии страны. Мы особенно сосредоточились на общем обязательном образовании и на образовании в начальных и старших классах начальной школы. Показано что учителя начальных классов, предметные учителя, учителя особой специальности, а также с недавнего времени и воспитатели в детском саде, в Финляндии получают образование на факультетах для образования учителей, на разных подразделениях для учителей. Особенности финского образования учителей – большое количество практики в обучении, в основном осуществляемой в институтах специального обучения, являющихся подразделением университета, и в институтах с исследовательским подходом в обучении. Самым главным, в стремлении к качественном образовании, является связь теории, практики и исследований.

Стержневые слова: учитель начальных классов, учитель старших классов, образование учителей.

ДР МИЛЕ НЕНАДИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.14.000.316

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2, p.243-253

Примљено: 01.10.2002.

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА - - посматрано из угла професионализације и социјализације звања¹

Резиме: Овим чланком аутор нуди слику о стању и перспективи образовања и стручног усавршавања. Након кратког увида у теорије о модерним професијама, аутор концизно износи властито виђење стања и могућности образовања и професионалног развоја наставника. Да би то виђење било свеобухватно, аутор уводи поделу на експертску и лаичку страну професионалне активности наставника. Обе сматра једнако важним како за утврђивање нивоа професионализације наставника, тако и његовог повећања.

Кључне речи: наставничка професија, ниво наставничке професионализације, квалитет образовања наставника, експертска и лаичка страна професионалне активности наставника.

Увод

Чланак је инспирисан ауторовим прилогом раду експертског тима Владе Републике Србије чији је задатак био да изради својеврсну “белу књигу” о стању и перспективама образовања у Србији, коју је Министарство просвете и спорта објавило под називом Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву.

У свакој образовној реформи наставници су не само објект и субјект промена, него и више од тога – они су главни агенс промена. Сваки програм који их третира као још једну варијанту коју треба осмислити и моделирати умањује шансу за успех. Наставници се нужно и стварно укључују у реформу као активни партиципјенти, учесници, коаутори, извођачи, евалуатори и слично. Наставници

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

се у највећем броју посвећују свом послу, а често раде у тешким условима, сами затворени у учионице, просторије коју неки виде као “сцену стреса и револта” (Недовић, 1997), тако да свој рад и препознају као професионално захтеван и одговоран, што има за последицу рађање великог импулса ка професионалном развоју и расту. Наставник није наставник само док је у учионици са ученицима, него је - јер је јавна личност - са њима двадесет четири сата на дан, седам дана у недељи и целог живота. Професионални развој наставника је целоживотни процес (life long процес).

Инсистирањем на већем професионалном развоју наставника (професионализацији наставничке делатности) ми заправо инсистирамо на стратегији за развој образовног система, а не његових изабраних модела, као што је то чињено у традиционалним системима. Наиме, традиционални систем подразумева да се циљеви и задаци дефинишу од стране владе (ресорног министарства), да провајдери процеса буду експерти са универзитета, да су активности краткорочне, једнократне и не увек интегрисане међу собом и са непосредним наставним процесом. Контролу и евалуацију такође врше провајдери. Насупрот традиционалном, савремени систем (standard based system) полази од дефинисаних стандарда, али је контрола у рукама контролисаних професионалних удружења наставника на различитим нивоима.

Наш је први задатак да назначимо шта је професија наставника и како се ниво професионализације наставника може повећати његовим сталним стручним усавршавањем. Након тога следи дубља анализа професије наставника у чијем центру се налази питање његовог образовања и стручног усавршавања.

Професије су производ процеса модернизације, и један су од најзначајнијих носилаца тог процеса. Констатација да је масовна појава професионалног комплекса најважнији структурални процес XX века (Парсонс, 1968) важи и за XXI век. Професије су системске скупине које се конституишу тако што их, прво, појединци преузимају и, друго, у њима делују у складу са правилима и вредностима које оне подразумевају (Ненадић, 1997). Друштвени значај савремених професија састоји су у томе што оне преузимају лидерску улогу у постојећој организацији друштвеног рада (Рус&Арзеншек, 1984; Шпорар, 1990; Зекић, 1990). Истраживања професије наставника, као и опште бриге о високом квалитету њиховог образовања, данас има више него пре деценију или две (Савова, 1996). Европска унија, као и земље у транзицији, посебну пажњу управо посвећују квалитету образовања наставника, што се види из програмског списка Европске комисије (Socrates) под називом “Зелена књига образовања наставника у Европи”.

ОСНОВНИ ПРОБЛЕМ

Наставници су професија велике социјалне одговорности. Под изразом “наставник” мислим на све “педагоге” који раде у образовним установама: васпитаче, учитеље, професоре предметне наставе у основној школи те професоре

општеобразовних и стручних предмета у средњошколској настави. Наставници су стручњаци са факултетским образовањем, експерти са институционално осигураним статусом, заштићеним правним и другим нормама, који преко својих професионалних удружења врше самоконтролу и спроводе самодисциплину, поштујући норме професионалне етике.

Након потпуније анализе основних елемената професионалне активности одлучио сам се за Гринвудову (Greenwood, 1957) дефиницију модерних професија. По Гринвуду модерне професије можемо анализирати кроз пет елемената професионалне активности:

- систематски заокружена теорија (високошколско образовање);
- стручни ауторитет (монопол експертисе);
- институционално осигурање и заштита статуса професије (зајамчена стручна аутономија и основа за легитимизацију друштвеног статуса);
- самоконтрола и самодисциплина стручњака (норме професионалне етике) и
- специфична субкултура (својствени животни циљ).

Обликовање и репродуковање професионалне активности наставника подразумева задовољавање свих наведених елемената, а не само неки од њих.

Под вековним утицајем непромењене улоге државе у образовном сектору, све до пар деценија уназад у образовању наставника није подржаван модел професионалног развоја наставника. Наставници, а посебно учитељи, у већини држава веома споро напуштају “занатски” и прелазе на “теоријски” модел властитог образовања. образовање наставника за ниво основних школа још увек је под снажним утицајем тзв. “нормалне школске традиције”. Она је усмерена на практично усавршавање у форми методичких курсева, који се блиско односе на наставни план и програм и предмете и/или подручја која се уче у школи и на супервизирану наставну праксу; док је, с друге стране, важност образовне теорије, академског и научног знања и истраживања заснованих на знању предавања, учења и проучавања девалвирана. Будући учитељи су морали учити “модел наставника” и упијати неке базичне вештине предавања, пратећи један занатски модел. Прелазак на модел систематски заокруженог теоријског педагошког знања ствара битно друкчији процес образовања наставника, који се разликује и од најдовршенијег занатског искуства. Између “слављења искуства”, искуственог стереотипа и традиције, с једне стране, и “апстрактне теорије”, која нуди методолошка упутства за рад, али тражи и изворна решења при апликацији теорије у практичној делатности, квалитативна је разлика. Рад професионалца, попут инжењера на пример, битно је различит од рада занатлије, попут ковача или касапина на пример, јер мора бити иновативан, критички усмерен, стваралачки и антитрадиционалан. Рад занатлије, макар он био и најдовршеније мајсторско искуство, заснива се на искуственим стереотипима, рутини и традицији. Занат-

ска делатност је усмерена у континуитет, а професионална делатност у иновативност. Занатски рад није склон променама и одржава се прихватањем оних новина које не изазивају велике промене, док се професионална делатност одржава на сталној критици и увођењу иновација. Прве делатности почивају на рутини, а потоње на иновативности, стваралаштву и критичкој усмерености.

Није тешко погодити да савремено образовање наставника прелази са традиционалног занатског “модела наставника”, који би могли дефинисати као “слављење искуства”, на професионалног наставника као експерта у академској професији, која може да се пореди са медицином, правом или инжињерством.

Зелена књига образовања наставника у Европи (Европска комисија /SOCRATES/, Thematic Network on Teacher Education in Europe) о професионализацији наставника износи овакав став:

“По питању образовања наставника и професије наставника, широки концепт професионализације укључује, између осталих, концепт “педагошке професионалности” и социолошки аспект “професионализма”. Оба аспекта професионализације захтевају: обухватнију базу истраживања, засновану на знању предавања, проучавања и учења, потврђена од истраживача и богат репертоар емпиријски потврђених вежби за промовисање процеса предавања, ефективног студирања и учења; и садржи у себи аутономно и компетентно професионално понашање наставника као критичких интелектуалаца, у интересу њихових клијената (студената, ученика), и са одговорношћу према аутономији, професионалној организацији професије и њеним етичким кодом”.

У реформи образовања наставника поменута дистинкција има веома важно значење. Међутим, наставничку професионалну активност не можемо исцрпити само одређеним моделима професионализације програма образовања наставника. Наставничку професионалну активност требамо сагледати са две стране:

- унутрашње, експертске стране и
- спољашње, лаичке стране

1. Експертска страна професионалне активности наставника

Прва два елемента професионалне активности наставника — систематски заокружена теорија и стручни ауторитет — спадају у унутрашњу, експертску страну професионалности.

а) Систематски заокружено теоријско знање

Одређење:

Теоријско знање је основни и најбитнији елемент сваке професионалне активности. Стиче се вишегодишњим факултетским (иницијалним) образовањем, потом краћом припремном приправничком (индукционом или волонтерском) активношћу и, коначно, перманентним стручним (тренинг) усавршавањем.

Тумачење:

За разлику од мајстора, експерт (професионалац) нема за циљ да једног дана достигне савршенство професионалне активности. Експерт није мајстор (маесто, мештер) који своју активност заснива на искуственом стереотипу и традицији. Стереотип и традиција од најбољег професионалца праве полупрофесионалца, а од најбоље професије полупрофесију (семи-професију). А тако је и са наставником. У стручном усавршавању наставник, заправо, критички трага за изворним решењима, како би његов рад био иновативан, креативно усмерен и стваралачки супериоран. Занатске активности су рутинске, репетитивне, неинвентивне и некритичке.

Стручни ауторитет наставника произилази из систематски заокружене теорије наставничке професије (педагошке науке, дидактика, образовна психологија, образовна социологија), која је у блиској вези са педагошким истраживањима. Решење било ког практичног проблема мора се заснивати на доследној примени теорије. То називамо експертизом; експертиза није ништа друго до методолошки доследно примењена теорија на конкретни практични проблем.

Предлој:

- свим наставничким групама, укључујући и васпитаче, припада факултетско образовање;
- формирање наставничких факултета за васпитаче, учитеље и одређене групе предметне наставе у основним школама;
- да подручју теорије образовања, односно области образовања за професију припада више од половине програма;
- да факултети предлажу, универзитети прихватају, а влада одобрава наставне планове и програме (курукулуме) за универзитетско образовање наставника;
- да припремни (“приправнички”) рад траје једну школску годину;
- да организацију, надгледање и давање сагласности о квалитету припремног (приправничког) рада обавља независна агенција (независна од факултета, универзитета и владе), која за те потребе ангажује познате наставнике, учитеље и друге педагошке стручњаке (експерте) као менторе;
- да се дообука предметних наставника који немају одговарајућа педагошка, психолошка и друга знања из наставне делатности обавља при универзитету на педагошким факултетима или групама;
- да стручно усавршавање наставника траје континуирано;
- да кандидати који имају прекид у наставном раду дужи од 10 година понове припремни рад у трајању пола школске године;
- да наставницима припада право на “годину обучавања”, и то за учитеље и наставнике у основној школи након 12, а за средњошколске професоре након 10 година рада;

- део теоријског и стручног усавршавања у “години обучавања” обављају, по посебном курикулуму, матични факултети, а део у школама у облику размене искуства, било да се посећују школе у земљи или иностранству;
- ради стицања искуства други део усавршавања у “години обучавања” има облик учења од других, помагања другима и сарадње;
- део “године обучавања” може бити искоришћен за упознавање наставе, рада школе и њених органа, односно школских система других земаља;
- обавеза школа је да организује припрему наставника за програме у делу курикулума кога предлажу локалне заједнице (културне, религиозне, етничке и друге посебности, укључујући и особености села и града).

б) Стручни ауторитет наставника (монопол експертизе)

Одређење:

Стручни ауторитет наставника произилази из систематски заокружене теорије наставничке професије (педагошке науке, дидактика, образовна психологија, образовна социологија), која је у блиској вези са педагошким истраживањима. Решење било ког практичног проблема мора се заснивати на доследној примени теорије. То називамо експертизом; експертиза није ништа друго до методолошки доследно примењена теорија на конкретни практични проблем.

Тумачење:

Експертиза има теоријску и методолошку основицу разумљиву само стручњаку. Стручно усавршавање доприноси већем стручном ауторитету наставника, односно већем монополу над експертизом (знањем). Будући да наставников рад (предавање, вежбе) има теоријску и методолошку основу разумљиву само педагозима, нужно је да се ученици као клијенти не супротстављају експертизи. У том случају наставник као професионалац (стручњак) има монопол над експертизом. Однос ученика (лаика, клијената) према наставнику (експерту, стручњаку) је, према томе, битно друкчији од, на пример, односа потрошача према роби или услузи. У првом случају, експерт је увек “у праву”, а у другом је у праву потрошач. Потрошач изабира или отклања производе, клијент изабира експерте, али не и експертизе. Такође, болесник у правилу бира лекара, али не и медицинске експертизе. Монопол на експертизу или на знање, а то је оно што је недостајало занатском моделу наставника, не значи и власт над клијентом (учеником или студентом). Монопол над експертизом значи само монопол на веома уску, специјализовану стручну делатност, која омогућава потпуну одговорност

стручњака. Овај монопол такође не значи контролу над клијентом као целином, контролу која се огледала чак и над контролом слободног времена ученика. Он такође не значи “феудално право” на радно место, односно положај који наставник тренутно заузима. Оквири професионалног монопола социолошки гледано су веома уски: стручњак има монопол на веома специјализовану стручну делатност, и над ничим другим. Монопол се не може отуђити, а нити пренети на неког другог, јер се стиче образовањем и одређеним системима стручних промоција. Свако онемогућавање монопола на експертизу значи депрофесионализацију и рушење начела потпуне и искључиве одговорности, коју има стручњак за свој рад. Универзитет је развио посебан систем заштите стручног ауторитета и монопола на експертизу, тако да се није морао служити спољашњим средствима заштите, попут хришћанских конфесија које се штите институцијом целибата и разрађеним средствима против непотистичке опасности.

Предлој:

- прекрити школску мрежу мрежом регионалних истраживачких и аналитичких педагошких центара;
- регионални истраживачки и аналитички педагошки центри доносе годишње програме стручног усавршавања, расписују конкурсе по појединим пројектима, акредитују носиоце програма и баве се оцењивањем активности;
- поред регионалних истраживачких и аналитичких педагошких центара организовање и реализацију програма, те издавање сертификата, могу обављати егземпларне (огледне) школе посебно одабране за такву делатност и друге специјалистичке школе које конкуришу са одређеним програмом, професионална удружења и невладине организације;
- структуру програма стручног усавршавања чине експертизе (методолошки доследно примењене теорије на конкретне практичне проблеме);
- програме реализују експерти регионалних центара са наставницима–менторима који имају већи стручни ауторитет (научна звања, већа искуства (стручност) у примени знања);
- регионални центри могу бирати наставнике–менторе на 2 године, са правом реизбора, и то до трећине радног времена;
- потребно је увести институцију професионалног рангирања, која је у функцији признавања ауторитета између наставника;
- за сваки успешно реализовани програм наставнику се издаје одговарајући сертификат, а од врсте и броја сертификата зависи и место у хијерархији (рангирању) наставничке групе;

- посебно треба истаћи улогу стручног образовања на даљину;
- потребно је организовати посебне курсеве за комуникацију са родитељима;
- посебни програми стручног усавршавања намењени су за обуку директора и чланова других тела, те представника стручних делатности школа.

2. Лаичка страна професионалне активности наставника

Одређење:

Под синтагмом “лаичка страна професионалне активности наставника” подразумевамо све врсте социолошког деловања, активности, норми, организација, стандарда и слично, који не спадају у експертски део наставничке делатности али без којих је тешко и замислити функционисање образовања као аутономног система. Стога, поред друштвене регулативе, правних норми и стандарда, стручна удружења и специфична субкултура наставничке делатности имају посебну социолошку улогу у професионалној активности наставника. Ови елементи споља делују на већу професионализацију наставничке делатности. Проблеми институционалног осигурања статуса наставничке професије и њену професионалну етику, спадају у област социјализације знање, и није их могуће одвојити од првог, “експертског” сегмента професионалности. Тако, на пример, друштвена заштита професионалне делатности омогућава заштиту и увођење принципа по којима се решавање било ког практичног проблема заснива на доследно примењеном теоријском знању.

Прво тумачење:

Друштвена регулатива — закони, статuti, стандарди и слично — има велику улогу у развоју наставничке професије.

Прво, уколико су ограничења велика а професионалне привилегије нису институционално заштићене, наставници ће изгубити потребну аутономију, која омогућава њихову потпуну одговорност пред друштвом. Учитељи су, на пример, у нашем систему образовања трпели највећа ограничења, а ни у чему нису били привилеговани. Како се спољашњим (“лаичким”) ограничењима жели споља осигурати квалитет услуга, а привилегијама споља штити ауторитет — “стари” учитељи су изгледали “бољи” и с већим ауторитетом него ови данашњи. Ограничавање је и приступ професији, који се није односио само на број уписаних у школе и факултете, него и на идеолошку, етничку, верску и другу припадност.

Друго, уколико су ограничења размерно малена а заштита професионалних привилегија изразита, доста је вероватно да ће стручњаци створити цех или касту. Такав случај је са професионалним војницима, свештеницима, а у нашем

случају и наставницима универзитета. Код ових последњих мерила по којима се допушта приступ универзитетској наставничкој професији пала су испод сваког критерија, а заштита привилегија је енормно порасла. Уместо да се боре за легитимни осећај одговорности, наставници свих наставничких група су радије пристајали на слепу послушност без одговорности.

Лаицизација и феминизација учитељске делатности, као последица превеликих ограничења, индикатор су изразите депрофесионализације наставничког “позива”. На исти начин велика заштита привилегија наставника универзитета, која се манифестује кроз истицања стручне аутономије без јавне одговорности за наставничку делатност, депрофесионализира ову врхунску групу експерата.

Један од првих задатака реформе је успостављање равнотеже између друштвених правила која регулишу ограничења и привилегије наставничке професије.

Друго ишумачење:

Институционално зајамчена стручна аутономија, коју друштво признаје професији, немогућа је без самоконтроле и самодисциплине стручњака. Самоконтролу регулишу норме професионалне етике. Професија која је неспособна развити самоконтролу и самодисциплину стручне делатности својих чланова нема услова за друштвену аутономију, а нити моћ за развијање активности на примереној стручној разини. Самоконтролу стручне делатности немогуће је надоместити лаичком друштвеном контролом. Постојање и развој професије судбински је условљен постојањем и увођењем професионалне етике.

Принцип спољашње (лаичке) државне контроле више штети него што доприноси наставничкој делатности. Њу је потребно заменити професионалном самоконтролом. Професионална самоконтрола у правилу се врши преко консултација међу колегама, стручним испитима, извештајима, рефератима и истраживањима, а не укорима или искључењима појединих чланова из професионалне заједнице. Према томе, облици колегијалне контроле су позитивни и превентивни, а не накнадни и негативни. Управо је у томе функционална предност колегијалне пред лаичком контролом, коју у случају нашег образовног система врше државни органи.

Професионална етика истиче алтруизам, обзирност према другима, а не уске себичне интересе. Етичке кодексе састављају и одржавају стручна удружења. Њима се строго регулишу односи међу колегама по звању и односи међу експертима и клијентима. Неке професије етички кодекс усвајају као део обуке потребне за стицање квалификације. Свечана заклетва, попут Хипократове, доприноси већој интелигибилности и посвећености професији.

Предлој:

- циљ законске регулативе образовне делатности је да допринесе равнотежи између ограничења и професионалних привилегија;
- прецизирати квалитетније норме приступа наставничкој професији, полазећи од услова уписа на више школе и наставничке факултете до провере способности у периоду припремног рада (“стажирања”);
- прецизније планирати, селекцију, број уписаних и дипломираних студената за све наставничке групе, тако да “прекобројност” негативно не утиче на друштвени статус професије;
- подстицати мушкарце да студирају на педагошким групама и наставничким факултетима, тако да смањујемо опасност од све веће феминизације наставничке професије;
- већим присуством у медијима онемогућити лаичку критику, посебно ону коју јавности пласирају новинари који недовољно познају проблеме, јер депрофесионализирају наставничку делатност;
- подстицање професионалних удружења наставника да се залажу за већу стручну аутономију, али тако да буде у функцији јавне одговорности за њихово стручно деловање;
- развијати деонтолошку културу чланова професионалних удружења, уз поштовање принципа етичког кодекса;
- прихватити иницијативу за успостављање институције свечане заклетве;
- регулисати могућност да професионална удружења могу обављати професионалну самоконтролу преко консултација међу колегама, стручних испита, извештаја, реферата и истраживања;
- регулисати права удружења да постављају и контролишу стандарде владања чланова као и могућност да, у случајевима тешких повреда професионалне етике, предлажу забране бављења наставничком делатношћу;
- омогућити наставницима да бирају уџбенике;
- омогућити наставницима да, уз одобрење директора и наставног већа, у наставне програме уносе нове проблеме;
- ослободити школу превелике државне контроле, а омогућити локалној заједници и регији да више партиципирају у образовној делатности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Квалификационо образовање за све – иуи ка развијеном друштву* (2002), Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд
2. Недовић, В. (1997): *Нрав наставника*, Глас Србије, Краљево

3. Greenwood, E. (1957): *Attributes of the Profession*, Social Work, No. 2:44-45.
 5. Ненадић, М. (1997): *Нови дух образовања*, Просвета, Београд
 6. Parsons, T. (1968): *Professions*, u David L. Lills (ed.) *Internacional Encuclopedia od the Social Science*, New York, MacMillan&FreePress
 7. Шпорар, Ж. (1990): *Социологија професије*, Социолошко друштво Хрватске, Загреб
 8. Савова, Ј. (1996): *Education and Teacher in in Central and Eastern Europea Countries*, 1991-1995, UNESCO, Warsaw, Poland, Извештај Европског консултативног скупа за Међународну конференцију о образовању, Министарство просвете и спорта Р. Србије.
 9. Рус, В. & Арзеншек, В. (1984): *Раг као судбина и као слобода*, Свеучилишна наклада Либер, Загреб
 10. Зевић, У. (1990): *Парсонсова социологија професије у зборнику радова: Социологија друштвене акције Талкота Парсонса, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, Београд*
 11. *Зелена књиџа образовања наставника у Европи* (2002), Европска комисија (SOCRATES, Thematic Network on Teacher Education in Europe), Министарство просвете и науке Црне Горе, Подгорица
-

Summary: This article presents the authors view of the state and perspectives of education and professional training. After a short survey of modern professions theories, the author gives a concise personal opinion regarding possibilities of education and professional improvement of teachers. To make the opinion universal, the author divides the professional activities of a teacher into expert and layman activities. Both are of equal importance in regard to defining the level of teacher professionalism and in regard to its increase.

Key Words: teacher profession, the level of teacher professionalism, teacher education quality, expert and layman side of teacher professional activities.

Резюме: Эта статья – вклад автора работе экспертной группы Правительства Республики Сербии, с задачей сделать своего рода «белую книгу» о состоянии и перспективах образования в Сербии. Автор подробно высказывает свои взгляды на положение и возможности образования и профессионального развития учителей. Чтобы добиться всеобщности взглядов, автор ввел разделение на взгляды профанов и на экспертскую сторону профессиональной деятельности учителей. Обе эти стороны автор считает одинаково важными, как для установления уровня профессионализации учителей, так и для его повышения.

Стержневые слова: профессия учителя, уровень профессионализации учителей, качество образования учителей, взгляды профанов и экспертов о профессиональной деятельности учителей.

ДР ДРАГАН СОЛЕША

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.12

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.255-264

Примљено: 02.10.2002.

НАСТАВНИЦИ У НОВОМ ВЕКУ¹

Резиме: Један од разлога зашто је традиционално образовање неуспешно је и тај што ученике оно што се у школи подучава најчешће не занима. У традиционалном систему образовања учитељи су “чувари знања” који своје знање преносе ученицима. У том процесу ученици су углавном пасивни. Од њих се захтева да науче оно што им учитељ презентује, док се о значењу и важности онога што уче обично уопште не води рачуна. Истраживања су показала да ученици уче најбоље када су активно укључени у процес учења, и када се од њих захтева да критички мисле и сами доносе одлуке. Да би се успешно припремили за живот у савременом друштву ученици морају стећи способност преношења сложених идеја, способност решавања сложених проблема као и способност сналажења у нејасним ситуацијама. Наставници би требало да подучавају на начин који ће бити узбудљив, који ће искористити природну радозналост ученика и омогућити им приступ новим информацијама. Како то постићи? Одговор на неке од ових проблема могао би бити примена нових технологија, оне омогућавају ученицима да се пребаце са пасивног на активно учење али и чешћи доживљај успеха, личну пажњу, повећава самопоштовање, компетентност и позитивне ставове према школи, што је управо тема овог рада.

Кључне речи: наставник, савремена школа, отпор према променама, могућа решења.

1. Увод

Током последње две деценије модерне технологије промениле су многе аспекте нашег живота укључујући како комуницирамо, како проводимо слободно

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

време и посебно, како радимо. Пошто су се потребе нашег начина живљења и радног окружења промениле као резултат нове технолошке револуције, потребно је променити концепт стицања знања и квалификација ученика и студената. Технологија, посебно у облику персоналних рачунара и Интернета, данас постаје предмет проучавања стратега образовне политике.

Данас је много важније него икада раније, бити спреман на доживотно учење. Све више се наставницима поставља захтев да буду оспособљени да филтрирају велике количине информација и комуницирају ефикасно, било у писаном или говорном облику. Технологија испуњава скоро свако радно окружење, услед чега наставници морају да стичу нова знања током свог радног века. Интернет ресурси могу да помогну у образовању ученика и наставника спремних за ново информационо доба. Савремено радно место све више захтева способност у прикупљању, процењивању, синтетизовању и примени информација, као и разматрање више могућих решења, а не само једног правог решења. Наставници могу да помогну ученицима у формулисању питања, избору адекватних одговора, подрже њихова истраживања и упуте их на сарадњу са старијим ученицима, како у школи, тако и ван ње.

Интернет алати и ресурси, могу да помогну наставницима да науче ученике да претражују, обрађују, анализирају и примењују информације. Предавања треба да буду тако конципирана да се више пажње посвећује учењу и моделовању виших нивоа критичког начина размишљања. Препоручује се обука која није усредсређена само на наставника, већ омогућује и ученицима да буду предавачи. Замена улога је пожељна јер и наставник и ученици могу много тога да науче једни од других. Одговарајуће знање наставника, учioniца прикључена на Интернет и примена одговарајућих процедура могу да преузму улогу катализатора у процесу обуке. Учионица може постати мање предавач-центрична са ученицима који преузимају више одговорности за своје учење, док наставник све више треба да буде модератор или ментор, онај који води, предлаже, указује и помаже ученицима да се повежу са експертима и другим ресурсима.

2. САВРЕМЕНА ШКОЛА: УМРЕЖАВАЊЕ ЗА БУДУЋНОСТ

Пројектовано наставно окружење намеће концепт који може да се користи у наставном процесу. Када наставник уђе у учионицу у којој се налази само табла и евентуално озвучење, концепт је јасан: све што наставник предаје може објаснити писањем кредом по табли и дискусијом. Савремена настава има другачије полазиште, она првенствено полази од претпоставке да различити наставници дају предност различитим стиливима предавања, те да различити концепти захтевају различите медијуме и методе комуникације, као и да ученици

имају различите когнитивне стилове. Међутим, чињеница да технологија обезбеђује различите начине комуникације не значи да “жив” наставник није управљачка снага у настави. Наставник одређује садржај курса и стратегију и он је најспонтанији и драгоцен чинилац у процесу усвајања знања ученика, док сама примена технологије у наставном процесу треба да повећа, а не да смањи значење личног контакта између наставника и ученика.

Интерактивно рачунарство појављује се као нови медијум који треба да заузме своје место у настави. Рачунари и интерактивне технологије пружају ученицима могућност да прелиставају, истражују и структурирају окружење унутар кога могу да организују и интерпретирају податке за себе. Тако стечено знање није само скуп чињеница, већ процес, тј. начин мишљења или успостављање веза, дакле динамичка флексибилна структура релација. Према томе, настава треба да се одвија у веома флексибилном окружењу, способном да представи информацију на више начина, са приступом разним информационим изворима и максималном флексибилношћу када је у питању интеракција између наставника, ученика и информације. Да би се обезбедила максимална флексибилност наставе, мора да се комбинују рачунарска, видео и мрежна технологија. Због обима укључених технологија, у настави се мора обезбедити технолошки мост између традиционалне аналогне/једносмерне технологије и еволутивне дигиталне/интерактивне технологије.

Интернет има огроман потенцијал за стварање окружења које подстиче бројност ученика који ће учити перманентно. Интернет ресурси могу бити важна компонента активног учења код кога ученици могу да организују своје учење унутар више пројектно-оријентисаног наставног програма, који се односи на проблеме из реалног живота. Са Интернетом, настава може да се прошири тако да обухвати интеракцију са другим ученицима, са експертима у академији, музејима, фирмама и заједницом у целини. Вештина коришћења обимног ресурса као што је Интернет, не стиче се тренутно, нити је униформна. Вештина се стиче и изграђује постепено. Када корисници прихвате еволутивне технологије и промене захтеве образовног процеса, тада ће Интернет све више прерастати улогу истраживачког и комуникационог алата. Он ће постати моторна снага заједничких пројеката, групног решавања проблема и међусобне интеграције мултидисциплинарних наставних програма.

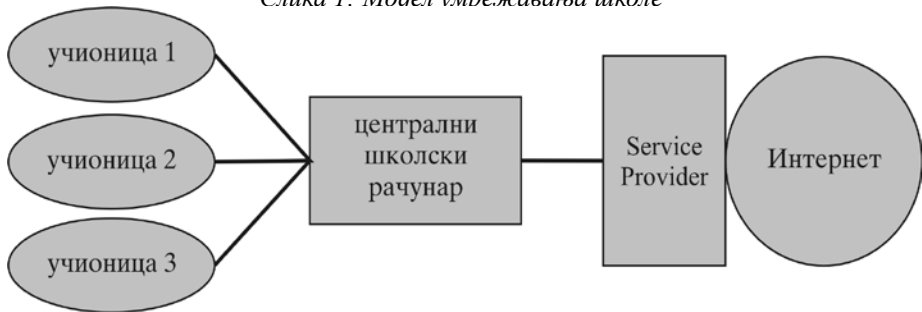
Навешћемо пример у којем наставници могу да дају идеје и информације користећи Интернет у настави? Као прво наставник се мора придружити дискусионој групи, која је позната као mail листа. Постоји више образовних дискусионих група које се баве разним темама из области образовања. Чланови дискусионих група деле савете, предлажу, постављају питања и уче једни друге користећи e-mail. Да би се корисник придружио listservu (програми за управљање дискусионим групама), неопходно је да пошаље поруку на адресу

коју је навео listserv. Рачунар који опслужује такве захтеве послаће кориснику “Welcome” поруку, и корисник је на листи! Убрзо, пошто је корисник примио поруку добродошлице, почеће да прима дневно, или недељно (у зависности колико је велика и активна група учесника) информације о теми која га интересује. Питања, коментари и сви одзиви шаљу се електронском поштом на читање члановима групе.

Велики број особа треба да буде укључен у планирање увођења рачунара у наставу. У тим првенствено треба да су укључени наставници, стручни консултанци и руководство образовне институције. Такође у тим треба да буду укључени представници високошколских установа, чија је улога да дају предлоге за избор хардвера, софтвера, наставних програма и стратегија за имплементирање. За успешно увођење рачунара у наставу, очекивања наставника морају се подударати са очекивањима административног особља, као и са потребама ученика. Уколико се очекивања наставника разликују од очекивања руководства образовне институције, тада ће успех у примени бити слабији, а може се очекивати и неуспех.

Јасно је да умрежавање игра велику улогу у учионици будућности. Осим што омогућава комуникацију међу ученицима и наставницима, умрежавање учионица има и неке друге, врло занимљиве сврхе. У наставку рада презентујемо модел умрежавања једне школе (слика 1).

Слика 1: Модел умрежавања школе



У учионицама се налазе ученички рачунари спојени на наставнички, док су сви наставнички рачунари унутар школе спојена са централним школским рачунаром који поред серверске функције трајно чува све податке. Централни школски рачунар закупљеним водом се спаја на Интернет. Ученици, наставници и родитељи од куће могу се путем Интернета повезати на централни школски рачунар. Након што прође ауторизацију (име и шифра), ученик може приступати својим подацима на централном школском рачунару. Такав модел умрежавања пружа неограничен број могућности. На следећем примеру демонстрираћемо само једну од могућности. Наставник енглеског језика жели ученицима приредити изненађење - разговор “са правим Енглецом”. Једноставно ће свог пријатеља

Енглеза замолити да се у одређено време конектује на Интернет, а онда на централни школски рачунар дате школе. Деца у учионици ће се укључити у телеконференцију, којој ће се затим придружити и Енглез и наставник (циљ је остварен, деца преко Интернета могу комуницирати са Енглезом). Наравно, за реализацију овог циља морају се реализовати одређени захтеви. На првом месту то је сигурносни систем који је уграђен у централни школски рачунар који неће све Интернет посетиоце пропуштати у школску мрежу. Зато наставник енглеског прво мора јавити администратору школске мреже да (на пример у 15 часова датог дана) омогући приступ учионици за енглески језик са Интернета.

Узевши у обзир чињеницу да је централни школски рачунар спојен закупљеним водом на Интернет 24 сата дневно, централни школски рачунар може послужити и као e-mail сервер (тако да ученици и особље школе могу добити e-mail адресу) и као Web сервер на који ученици могу поставити своје web странице. Централни школски рачунар садржавао би и web странице саме школе, као и разне додатне садржаје – на пример попис ученика и наставника заједно са њиховом фотографијом, личним подацима и слично.

Брзине приступа Интернету већ су сада велике, и стално расту. Ова чињеница довела је до невероватног пораста броја грађана у такозваним Активним Световима (Active Worlds - www.activeworlds.com). То су потпуно тродимензионални светови на Интернету, који омогућавају да их корисници истражују и у њима граде. Како ће за неколико година брзине приступа Интернету бити незамисливо веће него данас, реално је очекивати и да ће број грађана Активних Светова бити скоро једнак броју корисника Интернета. Школе ће вероватно у будућности бити доступне на Интернету као део Активних Светова. Дакле, корисник ће моћи ући у школу преко Интернета, и прошетати њеним ходницима, и чак ући у њене учионице (путем камера у учионицама које желе да буду доступне путем Интернета).

3. ОТПОР ПРЕМА ПРОМЕНАМА

Постоје бројни разлози зашто наставници показују отпор према променама. Понекад наставници имају страх од тога шта ће промене донети. У великом броју случајева немају сву потребну опрему да би промене спровели успешно, или једноставно, можда не желе промене. Први ред баријера према променама је обично спољни по природи, тј. оне су спољне за наставнике. На пример, немогућност наставника да приступи рачунару и софтверу се сматра баријером првог реда у имплементирању рачунара. Ове баријере наставници лако идентификују због чињенице да је баријера изван њихове контроле. Баријере првог реда према променама обухватају недостатак:

- приступа хардверу,
- приступа софтверу,

- времена за планирање новог облика наставе,
- техничке подршке и
- подршке од стране руководства образовне институције.

Баријере другог реда према променама се дефинишу као унутрашње, тј. оне су „унутрашње” за наставника. Ове баријере постоје код неких наставника и они често не признају њихово постојање. На пример, страх од рачунара или осећај несигурности када су за рачунаром су баријере другог реда. Често су баријере другог реда скривене унутар баријера првог реда. Баријере другог реда према променама обухватају недостатак:

- убеђења о квалитету предавања,
- убеђења о предности примене технологије,
- образовних модела и
- неспремност за промену.

Један од начина да се елиминишу баријере у имплементирању рачунарске технологије у настави је организовање специјализоване обуке. Ова обука треба да пружи наставницима безопасно окружење где они могу да науче да користе рачунарску технологију. На тај начин, већина баријера првог реда се елиминише. Веома је важно да наставници имају приступ рачунару кад год им затреба. Такође, наставницима је потребно време да би могли да истраже могућности различитих технологија и да експериментишу са разним рачунарским програмима. Адекватан приступ софтверу и Интернету ће код наставника пресудити о прихватању или неприхватању рачунара у настави. Уколико наставници пронађу неки софтвер који ће побољшати њихове наставне циљеве, то је вероватније да ће користити рачунар као образовно средство.

Баријере другог реда се највише односе на обезбеђивање одговарајуће подршке. Подршка је императив за успешно имплементирање рачунарске технологије. Када наставници имају времена да експериментишу са новом технологијом тада се мање плаше њене примене у настави. Када наставници желе да почну са коришћењем нове технологије у настави, важно је да им се обезбеде наставни модели и пружи помоћ за време првих покушаја. Ова помоћ може да убрза процес прихватања нове технологије. Ниво страха код наставника значајно се смањује када зна да има подршку и да није сам у процесу имплементирања нове технологије. Специјализована обука елиминише баријере другог реда пошто омогућава наставницима стицање потребног знања и искуства у коришћењу нове технологије.

4. МОДЕЛИ ИНТЕГРИСАЊА РАЧУНАРА У НАСТАВНИ ПРОЦЕС

Последњих неколико година технолошка и информатичка револуција створиле су нове и ефикасне начине за представљање и организовање информација.

Рачунар, Интернет и мултимедија постају саставни део образовног процеса. Нове технологије омогућавају интегрисање визуелних, аудио и писаних материјала како би се информације пренеле ученицима на што ефикаснији начин. Ако погледамо слику пирамиде учења уочавамо да поред предавања лекције и читања одговарајуће литературе постоје и други елементи који знатно поспешују процес учења (слика 2).

Извор: National Training Laboratory, Bethel, Maine



Слика 2: Пирамида учења

Слике и звук могу помоћи да се схвате веома сложене ствари, стога промишљено коришћење мултимедије и Интернета може допринети да ђаци лакше прихвате презентовани материјал. Уколико би наставници овладели одговарајућим софтвером, тада би били способни да релативно лако трансформишу свој постојећи наставни материјал у дигитални материјал, организују дискусије и припреме електронске вежбе за своје ђаке.

С обзиром на тренутно стање у нашем образовном систему, предлажемо у наредних неколико година следеће моделе интегрисања персоналних рачунара у наставни процес:

1) Традиционални модел

Традиционални модел задржава све елементе класичне наставе: фиксно место и време, учионицу без рачунара, а Интернет је додатни ресурс који ученици могу да користе у рачунарском кабинету у одређеним терминима или у

слободно време. Традиционални модел уводи Интернет у наставу и користи га као алтернативни извор информација за специфична практична вежбања. Један део Интернет сервиса, као што су електронска пошта (e-mail), програми за управљање дискусионим групама (listserv), електронске конференције (newgroups) или електронске огласне табле (Bulletin Board Systems – BBS), могу алтернативно да обезбеде инструкторе у овом моделу. Идеалан традиционални модел би обједињавао више наставних јединица са овим технологијама као одговарајуће допуне стандардном наставном материјалу.

2) Прелазни модел

Прелазни модел задржава традиционалне елементе фиксног места и времена, али место може обухватити регуларно планиране посете рачунарском кабинету или компјутеризованој учионици. Овај модел може, такође, да омогући наставнику да елиминира просторна ограничења коришћењем електронске поште или софтвера за ћаскање за синхрону или асинхрону комуникацију; на тај начин, ученици са удаљених локација могу да учествују у настави. Прелазни модел уводи и наставља да користи концепте Интернета у току часа, и укључује Интернет не само као допунски ресурс, већ као алтернативни начин дистрибуирања обуке и сарадње. Наставници у прелазном моделу могу поставити материјал за курс на Веб сервер или на наставни listserv. У овом моделу се може омогућити ученицима да предају вежбе преко e-maila или да међусобно сарађују преко система за синхрону комуникацију.

3) Модел удаљеног учења

Овај модел премашује границе традиционалне наставе, смештањем целокупног наставног материјала и вежби у online режим. Ученици не морају да долазе у школу на класичан час; уместо тога они у потпуности размењују идеје и информације преко Интернета, уз могуће изузетке који се тичу оријентационих сесија, званичних часова или испита под надзором. Овај модел уводи и у потпуности се ослања на концепте Интернета током целог класификационог периода. Он омогућује ученицима обуку према сопственој динамици и индивидуалне консултације преко e-maila, listserva, електронских конференција, или на локалној мрежи или у вишекорисничком домену. Код овог модела, наставници могу да користе видео пренос преко Интернета у реалном времену, који постаје све приступачнији развојем технологије и инфраструктуре а ученици могу учествовати у настави са било које географске локације.

5. ЗАКЉУЧАК

Нова школа, школа за 21. век, мора се темељити на новим алатима и при том осигурати свим наставницима и ученицима једноставан и брз приступ до укупног светског знања. Стога је последњи тренутак за почетак темељног прео-

бражаја образовног система који ће далеко више него до сада користити информатичке и комуникационе технологије.

Развој хардвера и софтвера у последњих десетак година омогућио је да се мултимедијални системи масовније користе у школама како би се постигли прокламовани циљеви образовања. Микрорачунар је савремено средство које, помоћу софтвера различитих намена, може да презентује садржаје свих наставних предмета. Ако се рачунар повеже са мултимедијалним пројектором, омогућава се презентовање различитих садржаја у наставном процесу на занимљив и ефикасан начин. У зависности од броја и квалитета, рачунари се могу користити у индивидуалном, групном или фронталном облику рада. Актуелност информација и могућност напредовања у учењу индивидуалним темпом чине учење интересантнијим, динамичнијим, повећавају мотивацију ученика и обезбеђују интерактивну комуникацију са извором информација.

У нашим образовним институцијама коришћење Интернета, још увек, није на задовољавајућем нивоу, али се очекује да ће у наредних неколико година већина високошколских образовних институција користити електронске медије, уз постојеће изворе знања, чиме би се квалитет и ефикасност учења подigli на знатно виши ниво.

6. ЛИТЕРАТУРА:

1. Davis, F.D., Bagozzi, R.P. i Warshaw, P.R. (1989), *User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models*, Management Science, 35(6): 982-1002.
2. Flynn, J. (1992), *Cooperative Learning and Gagne's Events of Instruction: a Syncretic View*, Educational Technology, October: 53-60.
3. Harasim L. (1996), *Using Electronic Conferencing*.
4. Hedtke, R. Kahlert, J. i Scwier, V. (2001), *Service Industry for Teachers? Using the Internet to Plan Lessons*, European Journal of Education, 36(2): 189-193.
5. Kasavana, M. L. (1999), *Educating and Empowering through Web-based Technology*, Lodging, February: 59-60.
6. McConnell, D., Hardy, V. i Hodgson, E. (1996), *Groupwork in Educational Computer Conferences*, ESRC end of award report, (Lancaster: University of Lancaster).
7. Paulisse, K. W. i Polik, W.F. (1999), *Use of WWW Discussion Boards in Chemistry Education*, Journal of Chemical Education, 76(5): 704-708.
8. Pedro, F. (2001), *Transforming On-Campus Education: Promise and Peril of Information Technology in Traditional Universities*, European Journal of Education, 36(2): 175-187.
9. Taylor, S. i Todd, P.A. (1995), *Understanding Information Technology Usage: A test of competing Models*, Information Systems Research, 6(2): 144-176

Summary: One of the reasons why traditional education fails is the fact that students are hardly interested in what they are being taught at school. In traditional education teachers are “knowledge keepers” and pass their knowledge to students who are mostly passive in the teaching process. They are expected to learn what they have been presented, without understanding the real meaning and importance of the matter. Researches show that students achieve better learning results if participate actively in the learning process, when they are encouraged to be critical, and to make decisions. In order to prepare themselves for life in contemporary society, students must learn how to transfer complex ideas, how to solve complex problems, and how to cope with unclear situations. Teachers should practice exciting ways of teaching to use students’ natural thirst for knowledge and enable them to acquire more new pieces of information. How can this be achieved? One of the possible answers could lie in the assistance of new technologies, which can help students to become active learners rather than passive ones. Furthermore, students can experience the sense of success, personal attention, self respect, competency, and positive attitude towards school in general.

Key Words: teacher, contemporary school, resistance towards changes, possible solutions.

Резюме: Одной из причин почему традиционное образование показалось неудачным является и то что преподаваемое в школе ученикам чаще всего неинтересно. В традиционной системе образования учителя «сторожа знаний», передающие свои знания ученикам. В этом процессе ученики в основном не проявляют участия. От них требуется выучить то что им изложил учитель, однако, важности и значению выученного, как правило, вообще не посвящается внимание. Исследования показали что ученики лучше всего учатся когда активно участвуют в процессе обучения, когда от них требуется критически обдумывать и самими принимать решения. Чтобы успешно подготовиться к жизни в современном обществе, ученики должны оспособиться переносить сложные идеи, решать трудные проблемы и обходиться в неясных обстановках. Учителя должны обучать захватывающим способом, который использовал бы естественный интерес учеников и обеспечил их доступ новыми информациями. Как добиться этого? Ответом на некоторые из этих вопросов может стать применение новых технологий, обеспечивающих учениками перейти с пассивного на активный способ учебы, но и чаще иметь ощущение успеха, уделения личного внимания, повышения самоуважения, причастности и положительного отношения к школе; все это и является темой этой работы.

Стержневые слова: учитель, современная школа, сопротивление изменениям, возможные решения.

ДР ЂОРЂЕ НАДРЉАНСКИ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37:681.31

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002)1-2,p.265-278

Примљено: 02.10.2002.

О СТРАТЕГИЈИ ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА¹ И ОГЛЕДУ ЗА ИНФОРМАТИЗАЦИЈУ ОШ "ИВО АНДРИЋ" У БЕОГРАДУ

Резиме: У раду се излажу основне идеје и решења информатизације образовања, која су реализована у виду Пројекта огледа у Основној школи „Иво Андрић” у Београду. Рад је настао као извод из Елабората у коме су детаљно обрађена пројектна решења информатизације образовања. Након пилот фазе, у овој школској години је отпочела реализација Огледа информатичког образовања као обавезног предмета од првог до осмог разреда основне школе. Циљ студије о информатизацији образовања је да истакне нека њена релевантна питања, као и да укаже на могуће путеве налажења решења у нашим условима. Разматра се утицај информатичке технологије на информатизацију образовања. Затим се, на оригиналан начин, рангирају, класификују степени, нивои информатизације образовања и анализују најзначајније одреднице за сваки ниво. Такође, у тој студији се дају, поред оцене стања и приказ неких решења која је аутор реализовао током вишегодишњих истраживања предметне проблематике. Европа и свет улазе у фазу информатичког друштва, односно друштва знања које се гради на развоју и примени информатичке технологије. Препознајући ту темељну потребу, аутор те студије је понудио њеном садржином основу за стратегију информатизације образовања. Ова основа Стратегија је замишљена као саставни део целокупне стратегије Републике Србије.

Кључне речи: образовање, информатизација, стратегија, слободне активности ученика.

1. ИДЕЈА ЗА СТРАТЕГИЈУ ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Основа Стратегија информатизације образовања је конципирана на темељу реинжењерског приступа, односно не заговара мале помаке него драстичне

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ којег финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

заокрете и радикалне промене. Предлог садржи опште циљеве, разлоге за израду и кључне стратешке одреднице информатизације образовања. У њој је укратко описано и потенцијално окружење, односно дат је скуп мера и активности којима треба створити основе друштва знања у којем ће се развијати и афирмисати креативност, иновација и предузетнички дух.

За спровођење предложене основе Стратегије неопходно је да се именује ресор у Министарству просвете и спорта за стратешки развој информатизације образовања, оснивање националне агенције, инвестиционог фонда и завода за информатизацију образовања, стручног савета за информатизацију образовања, као и покретање пилот пројеката, програма и активности убрзања процеса информатизације образовања Републике Србије.

2. СТРУКТУРА ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

У већини земаља Европе и света у приоритетне задатке реформи образовања се ставља информатизација. Информатизација образовања је широк појам који обухвата више њених аспеката као што су:

- Информатика као наставни предмет
- Информатика као програмски садржај других предмета и садржаја у школи
- Примена образовно рачунарског софтвера у настави и учењу
- Информациони систем наставе
- Информациони систем школе
- Интернет и образовање на даљину и отворени системи образовања
- Информациони систем образовања

3. ИНФОРМАЦИЈА О ОГЛЕДУ ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ У ОШ „ИВО АНДРИЋ” БЕОГРАД

Основна школа, “ИВО АНДРИЋ” из Београда има амбиције да информатичко образовање реализује у свим разредима, од првог до осмог и у том смислу припремила је Елаборат у складу са Законом о експерименту, а радио га је аутор овог рада. Основ за такав предлог је потекао из искуства која постоје у Европској заједници и Русији, где се информатичко образовање остварује од првог разреда до завршног разреда средње школе. Наставничко веће Школе је донело одлуку да од ове школске године започне информатичко образовање ученика од првог до четвртог разреда, која је саставни део Годишњег програма рада Школе. На основу Елабората који је сачинио аутор рада, започета је акција да се у оквиру слободних активности реализује почетно информатичко образовање. Циљ те активности је био да се обухвати комплетно млађи узраст ученика Школе са

по једним часом наставе недељно. Према том предлогу, за сваки разред би се реализовао различит програмски садржај. Ученици првог разреда би, према прихваћеној концепцији имали четворогодишње почетно информатичко образовање, док би ученици другог разреда, учили информатику три године, а трећег две године и четвртог разреда годину дана. Министарство просвете и спорта РС је одобрило Експеримент, прошла година је послужила као пилот истраживање, тако да ће сви ученици који су обухваћени тим програмом, наставити информатичко образовање до краја школовања у овој Школи.

За остваривање предложеног програма неопходно је да се испуне услови које захтева настава информатике. На основу програма који је саставио аутор рада, предвиђена је обука наставника разредне наставе, а која је једним делом остварена на почетку прошле школске године, а други део се континуално реализовао, током одвијања наставе у другом полугодишту. Израђен је програм за ученике, направљен је пројекат лабораторије-кабинета за наставу информатике, обезбеђен је посебан софтвер за наставу, реализована је акција за обезбеђење материјалних услова.

Један од разлога за предлагање Огледа базиран је на темељима расправа и закључака Другог међународног конгреса УНЕСКО-а „Образовање и информатика” који је одржан у Москви, материјал, књига два, том трећи, 1998. Наиме, многе земље су покренуле још тада иницијативе за почетно информатичко образовање са поласком ученика у основну школу: Русија, од првог до седмог разреда са по 34 часа годишње, а од седмог до десетог разреда са фондом од 68, алтернативно, 136 часова годишње; Белгија (франкофонско подручје) препоручује га за узраст од 6 до 12 година, а од 12 до 16 година као обавезан предмет; Белгија (фламманско подручје) пилот пројекти за узраст од 6 до 12 година, а од 12 до 16 година као обавезан предмет; Данска за узраст од 6 до 12 година пилот пројект и од 12 до 16 година као обавезан предмет; Француска, факултативно за узраст од 6 до 12 година, а од 12 до 16 година као обавезан предмет; Немачка, пилот пројекти; Грчка пилот пројекти; Холандија, практична примена компјутера (60% популације) од пет година; Ирска, факултативно, за узраст од 6 до 12 година, а од 12 до 16 година као обавезан предмет; Луксембург, пилот пројекти са узрастом од пет година, а од 12 до 16 година као обавезан предмет; Шпанија, експериментални пројекти, а са доношењем новог закона, као обавезно образовање; Велика Британија, као обавеза за узраст од 6 до 12 година, а такође од 12 до 16 година као обавезан предмет.

Оглед се планира на темељима Методологије педагошких истраживања, као пројект експериментално-емпиријског нивоа. Ради се о експерименту са једном групом и ротирањем фактора. Наиме, реч је о томе да се више фактора, постављених у циљу огледа, уводе у исту групу, односно фактори се ротирају међу групама, одељењима истог разреда Школе у којој се оглед спроводи. У претходном периоду, у Школи „Иво Андрић” је спроведено пилотно истраживање са узорком свих ученика од првог до четвртог разреда.

Пројектни задатак за увођење информатичких садржаја - слободних активности од првог до четвртог разреда основне школе.

Циљ Пројекта је да се изради комплетан инжењеринг решење за садржаје слободних активности из информатике за ученике од првог до четвртог разреда основне школе.

У том смислу треба реализовати следеће задатке:

1. Израдити Елаборат о увођењу информатичких садржаја у слободне активности ученика од првог до четвртог разреда;
2. Израдити пројекат о огледу за Министарство просвете и спорта Републике Србије;
3. Израдити програмске садржаје слободних активности из информатике;
4. Израдити програм оспособљавања и усавршавања професора-наставника разредне наставе;
5. Израдити пројекат кабинета за информатику;
6. Изабрати и пројектовати адекватну софтверску подршку за садржаје по програму за млађи узраст ученика основне школе;
7. Извршити избор и набавку технолошке подршке за кабинет за информатику;
8. Реализовати програм оспособљавања и усавршавања наставног особља и то:
 - а) Уводни - једнодневни семинар са темом: Информатика у образовању;
 - б) Дводневни семинар: Програмско - методичка решења у реализацији информатичких садржаја у слободним активностима од првог до четвртог разреда;
 - в) Петодневни семинар са следећим садржајима:

“ИНФОРМАТИКА У ОБРАЗОВАЊУ”

Циљ семинара: Полазници семинара треба да се оспособе да користе компјутере на компетентан начин. Такође, полазници треба да буду у стању да користе софтверске и друге алате информационе технологије да би решавали проблеме из своје праксе. Полазници треба да се упознају са софтверским пакетима из образовања, као и са пакетима образовног рачунарског софтвера.

први дан 9 - 13³⁰	други дан 9 - 13³⁰
Увод у коришћење компјутера; Увод у информатику у образовању; Информатика у настави и учењу; Електронски рачунари - основни појмови; Рад са тастатуром рачунара;	Системи софтверског окружења; Основи оперативног система; WINDOWS; Основне наредбе DOS и WINDOWS; Вежбање;

<p>трећи дан 9 - 13³⁰</p> <p>Системи софтверског окружења; Увод у оперативни систем WINDOWS; Обрада текстуалних података у Winword; Вежбање;</p>	<p>четврти дан 9 - 13³⁰</p> <p>Системи софтверског окружења; Обрада текстуалних података у Winword; Креирање графике; Вежбања;</p>
<p>пети дан 9 - 13³⁰</p> <p>Примена информатике у образовању; Демонстрација програмских пакета; Информатизациони системи образовања; Образовни рачунарски софтвер; Литература за семинар: Ђ. Надрљански: Мултимедије и виртуелна реалност у образовању Демонстрациони софтверски пакет Д. Солеша: Рачунарски практикум за информатику и образовну технологију</p>	

г) Петодневни семинар обука за програмски алат:

МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ Power Point

Креирање презентације

Анимација, звук и видео

Примери за наставу -пројектовање садржаја

Рад у настави са дидактичким материјалом у Power Point

• Реализација пројекта кабинета за информатику обухвата:

1. избор опреме информатичке технологије;
2. пројектовање и реализација локалне рачунарске мреже;
3. пројектовање и реализација сателитског система за Интернет;
4. избор и инсталисање опреме образовне технологије;
5. избор и инсталисање софтверске подршке за реализацију информатичких садржаја и наставе и учења на компјутерима;
6. водити надзор над реализацијом Пројекта.

Наставу реализује наставник разредне наставе у посебној лабораторији-кабинету. У почетној фази планирано је да у лабораторији-кабинету буде 15 радних станица за ученике и сервер рачунар за наставника уз обавезно коришћење видеобим пројектора. То значи да по два ученика седе за једним рачунаром и

сваки ради на рачунару по једну половину часа у аутентичном облику рада у паровима.

У складу са развојем информатике и информатичке технологије тече и процес модернизације наставе и учења под којим се подразумева стално унапређивање образовног рада на основама уклапања образовања у информатизациони караван техничко-технолошких окружења. У ери информатике сва технолошка окружења и у оквиру њих процесе који се карактеришу културом електронског комуницирања симболизује електронски рачунар.

Као резултат развоја информатике и кибрнетике појавила се и развила једна нова научна дисциплина информатика у образовању која се бави питањима везаним за феномен информације као основе сазнајног процеса и информационим системима и процесима у настави и учењу помоћу електронског рачунара. Информатика у образовању је као научна дисциплина комплементарна свим другим педагошким наукама, полазећи од педагогије, дидактике, педагошке психологије, методике и методологије различитих образовних подручја.

Софтвер у области образовања, представља интелектуалну технологију и назива се образовни рачунарски софтвер који обухвата програмске језике и алате, одређену организацију наставе и учења, која се базира на логици и педагогији. Тако под појмом образовни рачунарски софтвер подразумевају се како готови рачунарски програми, који се могу користити у оквиру садржаја наставе, тако и програми који помажу и усмеравају индивидуалну фазу учења. Образовни рачунарски софтвер садржи различите наставне програме намењене одређеним корисницима. Искуства у неким развијенијим земљама говоре да се образовни рачунарски софтвер пројектује и развија под значајним утицајем науке, што је последица развоја науке о информатици у образовању.

За остваривање предложене концепције неопходно је обезбедити одговарајући образовни рачунарски софтвер. У нашој земљи не постоји одговарајућа институција која би се бавила проблемима пројектовања и имплементације образовног рачунарског софтвера. Мада, на појединим факултетима постоје пројекти, семинарски и дипломски радови студената који обрађују образовни рачунарски софтвер. На Учитељском факултету у Сомбору могуће је да се пројектују одређени образовни рачунарски софтвери који би били у складу са пројектним решењем информатичког образовања ученика основних школа, али за то је потребно обезбедити одговарајуће материјалне услове.

У фази опремања лабораторије-кабинета треба прикупити понуде за набавку рачунарске опреме, од различитих понуђача. Према најповољнијој понуди за коришћене лиценце рачунаре из иностранства постоји могућност набавке опреме према следећим карактеристикама:

Спецификација опреме -кабинета за информатику, обухвата:

- Комуникациони сервер рачунар

- » Intel Pentium II 333 MHz,
- » Zvučnici
- » Hard disk 3.2 Gb
- » 3.5 "Floppy DD 1.44 Mb
- » 160 Mb SDRAM
- » Zvučna kartica
- » 15" Monitor 531X, Hf: 30-54 KHz, 1024x768, 0.28 dot
- » CD-ROM
- » D-Link DRN-32 TX, 10/100 Mbs Ethernet PCI
- » Tastatura i miš
- » ATX Midi Tower

- Радна станица 15. ком.

- » Intel Pentium II 333 MHz
- » Zvučnici
- » Hard disk 3.2 Gb
- » 3.5 "Floppy DD 1.44 Mb
- » 160 Mb SDRAM
- » Mouse
- » 15" Monitor 531X, Hf: 30-54 KHz, 1024x768, 0.28 dot
- » CD-ROM
- » D-Link DRN-32 TX, 10/100 Mbs Ethernet PCI
- » Tastatura
- » ATX Midi Tower

У лабораторији-кабинету за информатику неопходна је још следећа опрема:

- » Видеобим пројектор
- » Електронска табла -видеодесктоп са прибором
- » Ласерски штампач А4 HP 1100
- » UPS APC Smart UPS 650 + серијски кабл
- » D-Link DRH-16TC, 16 UTP + 1 BNC, uplink, NetEasy 15 Base
- » Конектори, каблови, мрежни прибор
- » Сателитска картица + сателитска антена + дигитални конвертор + м кабл + једногодишња претплата
- » Извршити инсталационе радове за прикључак опреме

У школи треба да буде запослен један лаборант који би учествовао у припреми наставе и одржавању опреме. Такође, треба обезбедити материјалне трошкове потрошног материјала, хартија, дискете, литературе и друго.

Модели решења обраде наставних програма информатике

Модели наставних програма су састављени у облику модуларних јединица, које су груписане заједно по областима које су састављене за различите нивое ученика основног образовања. Зависно од потреба, поједине програмске јединице се, могу користити и у другим предметима.

Основни модули су заједнички за све ученике до узраста када се прави избор у школовању (око 7-10 год.). Јединице за основни ступањ се даље групишу у базичну област компјутерске писмености, која се сматра као опште образовање за све ученике, заједно са базичним изборним областима компјутерске писмености које такође имају место у општем основном степену. Даје се образложење које показује да су програмске области стручне природе, и одговарају ученицима који ће завршити школу након основног ступња и наставити даље образовање.

Основни модули су заједнички за све ученике до узраста када се прави избор у школовању (око 7-10 год.).

Изборни модули информатичке писмености су обрађени или у основном или напредном ступњу; садрже такође две јединице о програмирању, које су предуслови, за оне који су у стању да савладају садржаје на вишем ступњу.

Напредни модули су за ученике основне школе у додатној настави. Овде опет постоји могућност груписање програмских садржаја.

Други ступањ, обухвата информатичке садржаје од петог до осмог разреда основне школе и детаљно су разрађени у интегралном тексту Елабората.

КОМПЈУТЕРСКА ПИСМЕНОСТ

ЦЕНТРАЛНИ (ОСНОВНИ) МОДУЛИ

- | |
|---|
| <p>ЦМ1* Хардвер
 ЦМ2* Системи софтверског окружења
 ЦМ3* Компјутерски трендови
 ЦМ4* Увод у коришћење компјутера
 ЦМ5* Обрада (процесирање) текста
 ЦМ6* Рад са основним подацима
 ЦМ7* Рад са табелама
 ЦМ8* Рад са графичким приказима
 ЦМ9* Друштвена и етичка питања информатике
 ЦМ10* Избор софтверских алата</p> |
|---|

ЦЕНТРАЛНИ (ИЗБОРНИ) МОДУЛИ
ЦИМ1* Креирање и коришћење базе података ЦИМ2* Креирање и коришћење табеларних приказа ЦИМ3* Професија у информатици

* Те јединице би се могле интегрисати са осталим централним јединицама где је то погодно (прикладно)

Понуђено решење, даље, даје могућност гранања и усложњавања програма информатике по нивоима и областима информатике и то као: главни и изборни програмски модули. Аутор је дао следећи предлог структуре програмских модула.

ГЛАВНИ ИЗБОРНИ МОДУЛИ
ГИМ1 Рад са тастатуром рачунара ГИМ2 Компјутерске публикације (стоно издаваштво) ГИМ3 Компјутери и комуникација ГИМ4 Креирање графике ГИМ5 Рад са мултимедијима ГИМ6 Пројектовање уз помоћ компјутера ГИМ7 Моделирање и симулација ГИМ8 Експертни системи ГИМ9 Роботика и уређаји за повратну спрегу ГИМ10 Музика ГИМ11 Статистика

ИЗБОРНИ ПРОГРАМСКИ МОДУЛИ
ИПМ1. Израда у програмирање ИПМ2. Израда (конструисање) програма “Одозго-на Доле”

Детаљнији приказ, како се наведени програмски модули могу компоновати на бази модула компјутерске писмености, и како се може стимулирати употреба компјутера у другим дисциплинама је дат у Елаборату.

Основи програмских садржаја:

1. Компјутерска и информатичка писменост

Ученици треба да упознају основне појмове из информатике, као и да буду у стању да користе компјутере на компетентан и интелигентан начин у свакодневном животу.

Напомена: Недавне радикалне промене у сфери рада и квалификацијама које се траже за ефективно реализовање радних задатака обавезују школе да имају приоритетан циљ да укључе барем базичне елементе информатичке и компјутерске писмености, у своје наставне планове, као што су дефинисани у предлогу Радне групе УНЕСКО, унутар главног базичног наставног садржаја.

Овај основни циљ би требао више да се остварује у оквиру општег образовања на основном ступњу.

2. Примена образовној рачунарској софтвера

Ученици треба да буду у стању да користе образовне рачунарске софтвере у настави и учењу садржаја према Наставном плану и програму за одговарајући разред.

3. Информатичка радионица

Ученици треба да буду у стању да користе методе и технике информатике у комбинацији са софтверским и алатима информатичке технологије да би решавали проблеме.

ИНФОРМАТИКА СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ²

ПРОГРАМСКЕ ОСНОВЕ ИНФОРМАТИКЕ НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Основни васпитно-образовни циљеви

Ученици треба да:

1. Упознају основне термине и појмове из информатике и информатичке технологије;
2. Упознају са појмом, суштином и значајем информације и комуникације;
3. Упознају предмет, циљ, суштину и значај информатике;
4. Овладају адекватним руковањем са основним хардверским уређајима компјутерског система;
5. Формирају претпоставке о потенцијалним могућностима и ограничењима информатичке технологије;
6. Формирање навика за решавање задатака методама које се користе у информатици као што су:
 - Примена формалне логике при решавању задатака;
 - Алгоритамски метод у решавању проблема;
 - Системски приступ у посматрању сложених појава и њиховом анализирању;
 - Објектно-оријентисани метод у проучавању и решавању проблема;
7. Користе, контролишу и примене адекватне софтверске алате;

² У пилот фази током прошле школске године реализован је пројекат од првог до четвртог разреда.

8. Упознају са областима и садржајима других наставних предмета који су тесно повезани са информатиком;
9. Професионално информишу и усмеравају за професије у информатици;
10. Препознају најважније друштвене економске и етичке последице информатике и информатичке технологије.

Васпитно-образовни задаци:

1. Упознавање са циљем, предметом, садржајем и начином реализације наставе информатике;
2. Савладавање основних термина и појмова;
3. Организовање рада у кабинету, расподела задатака и функција за рад у паровима;
4. Упознавање и обучавање у руковању опремом информатичке технологије;
5. Повезивање програмских садржаја информатике са другим предметима;
6. Примена информатике у програмским садржајима других предмета;
7. Решавање школских задатака применом информатике и информатичке технологије.

Програмски садржаји

Програмски садржаји из области информатике подељене су у две области:

Програмски садржаји за почетни ниво информатике у основној школи за први ступањ од I до IV разреда обухватили би три сегмента:

Глобални програмски садржаји

Хардвер. Основне компоненте и функције РС система. Начини рада, руковање и одржавање опреме РС. Упознавање са тастатуром и рад са мишем. Стартовање рачунара, основне команде, излазак из програма и искључивање рачунара. Упознавање са основним операцијама за покретање програма са различитих јединица (диск, дискета, СВ уређаја). Учитавање и снимање програма.

Други, информатика у функцији наставе. Коришћење образовно рачунарског софтвера у реализацији програмских садржаја из наставе српског језика, математике, познавања природе, познавања друштва. Употреба софтверских алата у настави (појединих предмета као на пример ликовног и музичког образовања).

Трећи, креативна информатичка радионица. Образовне игре. Алгоритми и логичко расуђивање. Модели. Анализа игре. Решавање задатака по аналогји.

Концепција развоја Мултимедијалног информационог сервиса Школе

Савремена медијатека (Мултимедијални центар) захваљујући информатичким технологијама, сателитској вези и изнајмљеној линији од провајдера, прераста у виртуелну медијатеку или мултимедијални информациони сервис који

може опслуживати кориснике у читавом региону. За илустрацију модела решења, за мултимедијални информациони сервис - који ће давати услуге свим градским и приградским школама је одабрана Основна школа “Иво Андрић” из Београда, која испуњава све потребне услове³ да буде host; (домаћин) у читавом региону. МИС је конципиран као давалац услуга, едукатор, организатор и иноватор.

Услуге МИС-а подразумевају производњу различитих носилаца података (графофолија, наставних листића, цртежа, слика, видео-трака, филмова, слајдова, рачунарских презентација) који могу бити и мултимедијални пакети⁴ као и координацију и опремање наставним средствима. Корисник МИС-у шаље одговарајући захтев попуњавајући одређени упитник. Комуникација између даваоца услуга (МИС) и примаоца се одвија електронским путем.

База МИС-а мора поседовати све неопходне податке о медијатечким ресурсима и њеним корисницима. Формирају се датотеке типа наручених видео-трака, графо-фолија, презентација, позајмљених графо-фолија, произвођача, добављача и сл. База МИС-а мора подржати праћење позајмљених извора.

Подсистем за иновације омогућава праћење савремених токова и тенденција развоја као и реализацију различитих радионица (психолошке, педагошке и тд.) и активну сарадњу са центрима за иновације и иноваторима. МИС организује издавање виртуелних школских новина чији су аутори све школе корисници, приредбе, такмичења, промоције, затим еколошке трибине, књижевни кафе и сл.

Од посебног значаја је подсистем за образовање и усавршавање наставника (теоријска и огледна предавања, самосталан рад и сл.) посебно њихово медијско и информатичко усавршавање тзв. стварање Cyber културе.

Школа ће оформити Комисију за праћење Огледа у договору са Учитељским факултетом из Сомбора, коју ће сачињавати, психолози, педагози, учитељи и информатичари. Комисија ће сачинити методологију и инструменте за праћење и евалуацију.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Aebil, H.(1981), Denken: *Das Ordenen des Tuns*. Bd II Denkenprozesse Stuttgart: Keltt.
2. Anderson, J. R. (1985): *Cognitive Psychology and its Implications*. New York, W. H. Freeman.
3. Anderson, J. R., Boyle, F. C. and Reiser, B. (1985): *Intelligent Tutoring Systems*, Science, 228.456-462.

³ Школа је савремено опремљена, поседује информациони систем и два кабинета за информатику за ученике.

⁴ Мултимедијални пакети се могу изнајмљивати свим регистрованим корисницима МИС-а, јер је она својеврсни позајмни пулт. Требована средства се наручују ради благовремене припреме раније. Нови корисник МИС-а добија детаљно упутство о коришћењу ресурса МИС-а.

4. Barker, P. G. (1992): *An Object Oriented Approach to Hypermedia Authoring*. In: Giardina, M. (ed): *Interactive Multimedia Learning Environments. Human Factors and Technical Considerations on Design Issues* (NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences; 93) Berlin/Heidelberg: Springer 132-152.
 5. Barker, P. G. (1994): *Design Guidelines for Electronic Book Production*. In: Edwards, A. D. N. /Holland, S. (eds): *Multimedia Interface Design in Education*. 2. Aufl. (NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences; 76) Berlin/Heidelberg: Springer (1992b) 83-96.
 6. Barker, P. G. / Giller, S. (1990): *An Electronic Book for Early Learners - A CD-ROM Design Exercise*. In: The CTISS File 10 13-18.
 7. Borghi et al. (1985), *Elastic waves in a medium: an interactive graphics package*, Computers and Education, vol. 9 pp. 1-9.
 8. McConnell, D., Hardy, V. i Hodgson, E. (1996), *Grouwork in Educational Computer Conferences*, ESRC end of award report, (Lancaster: University of Lancaster).
 9. Moore, M. G. & Thompson, M. M., sa Quigley, A. B., Clark, G. C., & Goff, G. G. (1990). *The effects of distance learning: A summary of the literature*. Research Monograph No 2. University Park, PA: The Pennsylvania State University, American Center for the Study of Distance Education. (ED 330 321).
-

Summary: This work presents principal ideas and solutions for introducing the informatics concept into education, which were realized within the project experiment in Primary school "Ivo Andric" in Belgrade. This work is an excerpt from the Elaborate which treats the project solutions of into finest details. After a pilot phase, the experiment of introducing a compulsory informatics education from the first to the eighth grade of primary school has started in this academic year. The aim of this study is to underline some relevant questions regarding informatics in education, and to show the possible ways out in our conditions. The influence of informatics technology on information of education has been discussed. In addition, the study offers original ways of ranking, and classifying the levels of introducing informatics into education, as well as the analysis of principal determinations for each level. Besides evaluation and judgments of the present situation, the paper presents several solutions realized by the author during many years of his research work in this field. Europe and the World have entered the phase of informatics society, which is a society of knowledge based on the assistance and development of informatics technology. Understanding this basic urge, the author of the study has offered the grounds for a strategy of achieving informatics education. This basic Strategy is viewed as a constituent element of the general strategy of Republic of Serbia.

Key Words:

Резюме: В работе показаны основные идеи и решения информатизации образования, осуществленные в форме проекта проведения опыта в начальной школы «Иво Андрич» в Белграде. Эта работа произошла как вывод из тщательно разработанного плана в котором подробно даны проектные решения информатизации образования. После пробного периода, в этом учебном году началось осуществление Опыта информативного образования как обязательного предмета с первого по восьмой класс начальной школы. Цель доклада о информатизации общества выдвинуть некоторые ее важные вопросы и указать на возможные

пути ее решения в наших условиях. Рассмотрено влияние информативных технологий на информатизацию образования. Затем, оригинальным способом классифицируются уровни информатизации образования и анализируются самые важные особенности для каждого уровня. Также, в этой работе дана не только оценка положения, но и обзор некоторых решений, осуществленных в исследованиях автора по предметному вопросу, на протяжении нескольких лет. Европа и мир входят в период информативного общества, т.е. общества знаний, основывающегося на развитии и применении информативных технологий. Узнавая эту главную потребность, автор этой работы предложил основу для стратегии информатизации образования. Эта основа представлена как часть совокупной стратегии Республики Сербии.

Стержневые слова: образование, информатизация, стратегия, сводные активности, учащиеся

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

МР РАДМИЛА БОГОСАВЉЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 15.09.2002.

ШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА

**(Првослав Јанковић, Раде Родић: Школска педагогија,
Учитељски факултет, Сомбор, 2002)**

Школска педагогија је релативно нова педагошка дисциплина. Ова чињеница можда, објашњава, али не оправдава разлог што и поред већег броја прилога, у нашој педагошкој периодици која се баве предметом и проблемима школске педагогије, још увек немамо целовит, савремен уџбеник овог универзитетског наставног предмета. Мали број уџбеника школске педагогије, у нашој земљи, који су објављени пре више од десет година (Д. Лекић и Д. Косановић, Приштина, 1986; С. Василев, Б. Ракић, Лозница, 1990, Д. Небригић, Нови Сад, 1991) по својој концепцији и тематској проблематици не дају, у довољној мери срећену и систематизовану грађу која би чинила предметно језгро школске педагогије као наставно-научне дисциплине, не обухватајући многобројна питања која се односе на образовно-васпитну делатност наше школе.

Имајући то у виду, аутори проф. др Раде Родић и проф. др Првослав Јанковић су својим стручним, професионалним знањем и дугогодишњим искуством успели да сачине књигу која је већ одавно недостајала и која ће тим пре бити добродошла како студентима Учитељског факултета, тако и широком кругу просветних радника, пре свега оних који раде у основној школи.

Школска педагогија (прилози), како су је аутори др Јанковић и др Родић насловили, изашла је из штампе маја месеца, 2002. године, у издању Учитељског

факултета у Сомбору, у којој су аутори као добри познаваоци педагошке праксе и теорије обрађене теме научно засновали, захвативши при томе најзначајнија, односно релевантна питања и проблеме који чине поље изучавања школске педагогије, ослањајући се при томе на достигнућа дидактике као педагошке дисциплине, као и на достигнућа педагошке и развојне психологије.

Садржај књиге, на укупно 305 страна, чини, поред предговора, дванаест заокружених целина и на крају кратке биографије самих аутора. На крају сваке целине дат је попис коришћене, релевантне литературе, односно литературе која третиране проблеме разматра, што је од посебног значаја за све потенцијалне читаоце књиге, као изузетна помоћ у намери да се одређена област још детаљније и дубље, кроз одређену литературу, даље проучава. Ово је први уџбеник у којем је савремено, теоријски утемељена и обухваћена актуелна школска проблематика. Позитивну рецензију за књигу дали су др Е. Каменов и др М. Липовац.

Теоријско методолошке претпоставке конституисања школске педагогије, чији је аутор др Р. Родић, чини прву целину ове књиге, а разматра питања школске педагогије као научне дисциплине, посебно њене конститутивне појмове, институционално и ванитуституционално васпитање, настанак и развој школе, структуру активности основне школе, као и психофизички развој ученика основне школе. Ту је обрађено још и данас веома актуелно питање преоптерећености ученика основне школе, као и питања везана за појаву и развој педагошко-психолошке службе у школи.

Друга целина: Учитељ и школа, чији је аутор др П. Јанковић, разматра питања везана за учитеља у школи прошлости, затим наставне и друге улоге учитеља у савременој основној школи, својства личности учитеља, као и питања везана за образовање и стручно усавршавање учитеља за школу будућности.

Учитељ као одељењски старешина (аутор др Јанковић) је трећа целина која се бави местом и улогом одељењског старешине као и подручјима деловања одељењског старешине, затим сарадњом одељењског старешине и породице ученика, посебно разматрајући начела, услове и облике успешне сарадње. У овој целини разматрани су и типови личности одељењског старешине као и питања везана за његово стручно усавршавање.

Непосредна припрема деце за полазак у школу, Зрелост детета за полазак у школу и Услови за рад и учење школског детета, чији је аутор др П. Јанковић, чине четврту, пету и шесту целину, а обухватају сва важна питања везана за припрему детета за читање, писање, основношколску математику и упознавање околне, као и питање физичке, интелектуалне, емоционалне и социјалне зрелости детета које полази у школу. Ту су разматрана и питања превременог или одложеног поласка детета у школу, први дани детета у школи и услови за рад и учење, затим помоћ родитеља у изради домаћих задатака. Посебно поглавље бави се

питањем слободног времена школског детета, његовог квантитета и квалитета, као и начина његовог коришћења.

Седму целину књиге чине питања која разматрају проблематику везану за продужени и целодневни боравак ученика у школи, (аутор др Јанковић) при чему се након термилошко-појмовног одређења, разлога за настанак, као и типова организације продуженог и целодневног боравка, разматрају услови за рад ове посебне активности савремене школе.

Кроз одговоре на питања шта је школа у природи (аутор др Јанковић), који је њен здравствено-педагошки значај и које су активности и услови за рад школе у природи, па све до планирања и припремања за организацију и реализацију школе у природи, заокружује се осма целина ове књиге.

Ђачке екскурзије у основној школи (аутор др Јанковић) је девета целина, која, полазећи од схватања истакнутих филозофа и педагога о васпитно-образовном значају ђачких екскурзија, преко појмовног одређења, разматра врсте, циљ и задатке, затим планирање, припрему и извођење ђачких екскурзија.

Десета целина књиге обрађује полно васпитање (аутор др Јанковић). Тема која је већ одавно требала да изгуби ознаку табуа, још увек наилази на извесне тешкоће када је реч о потреби полног васпитања у породици, вртићу или нижим разредима основне школе. Полазећи од појма, природе, развоја и значаја култивисања људске сексуалности, термилошко-појмовног одређења, развоја полног васпитања у свету и у нас, значају полног васпитања, као и низа других значајних питања из ове области, аутор посебно разматра циљ и задатке полног васпитања при чему се нарочито бави полним васпитањем у програмима наставних активности у основној школи као и тешкоћама које се у том смислу јављају.

Допунски, додатни и корективно-педагошки рад у школи (аутори др Јанковић и др Родић) је једанаеста целина у којој су аутори на јасан, концизан и обухватан начин изнели суштинска питања везана за специфичности и значај ова три образовно-васпитна облика рада у основној школи, који се не би смели запоставити у савременој концепцији и организацији основне школе.

Последњу целину ове књиге чини поглавље посвећено једном такође важном сегменту или пољу активности савремене основне школе, а то је професионална оријентација (аутори др Јанковић и др Родић). Указујући на значај професионалне оријентације, на њену појаву и развој, аутори посебно разматрају основе професионалне оријентације, затим чиниоце избора занимања, при чему наглашавају претпоставке успешног деловања основне школе на подручју професионалне оријентације разматрајући при томе услове за рад и облике деловања.

Заокружујући област интересовања и проучавања школске педагогије, кроз поменутих дванаест целина, аутори су јасно истакли своју отвореност за конструктивне примедбе и сугестије, који би били путоказ у неким наредним писањима савремених уџбеника и даљем раду на обради нових питања и проблема који су

овом приликом остали необрађени. У том смислу остала су необрађена питања која се тичу планирања, организације, руковођења и финансирања рада школе, затим истраживачки рад, питање школске акцелерације, ваннаставне активности ученика, евалуација рада ученика и школе у целини, награђивање и стручно усавршавање наставника, стратешки правци даљег развоја система основног образовања итд.

На самом крају књиге дате су биографије оба аутора.

“Аутори су угледни професори факултета који су обрађене теме научно засновали, ослањајући се при томе како на достигнућа других педагошких дисциплина (посебно дидактике), тако и других наука, нарочито педагошке и развојне психологије. Са друге стране као добри познаваоци педагошке праксе и проблема на које наилазе школски педагози и учитељи у свом раду, поред идентификације ових проблема били су у стању да предложе одговарајућа решења за њих” (из рецензије др Емила Каменова).

Сагласни са мишљењем из рецензије др Е. Каменова, уверени смо да ће једна оваква књига, која је већ одавно недостајала у нашој стручној, научној библиотеци, материјом коју обухвата, начином на који је написана, као и обиљем библиографских јединица које се налазе у оквиру понуђене литературе, наћи своје читаоце, не само у студентима Учитељског факултета, већ и у свима онима којима је рад у основној школи струка, а реформисана, иновирана и савремена основна школа циљ.

ДР АЛБЕРТ ЗОЛНАИ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 01. 06. 2002.

**ЕКСПЕРИМЕНТ КАО МЕТОДА У ОСТВАРИВАЊУ НАСТАВЕ
ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ И БИОЛОГИЈЕ
Czékus Géza: Kísérletezzünk! - Logos, 2002.**

Ученици у школи треба да упознају своју животну средину на савремен начин. Та обавеза постаје за њих сложен и интердисциплинаран проблем. Наука и наставна пракса морају им помоћи у савладавању таквог проблема. Није свеједно како ученици долазе до информација везаних за структуру материје, функционисање ћелије, услове живота на Земљи. Прва и коректна сазнања од пресудног су значаја за развој личности ученика, пробуђују или гасе даље интересовање за дубље испитивање у проучавању природних појава и законитости, жељу за бављење науком.

Већ на први поглед уочавамо да се настава углавном реализује вербално. Нажалост, ова констатација се односи и на природне науке. Занемарене су методе посматрања, праћења појава, експериментисање, постављање огледа из ових области. У току наставе данас, ученици стичу информације о разним променама и појавама и помоћу ТВ филмова и компјутерских анимација дакле, нису у контакту са људима, предметима, дешавањима. Те информације су брзе, не траже квалитетно предзнање, логично размишљање, не улазе у сложеност рада, живљења. Поседовање информација постаје плитко, мимо жељеног ефекта, не доприноси развоју личности ученика на очекиваном нивоу.

Професор Цекуш као искусан педагог, научни радник и методичар наставе природних наука на сомборском Учитељском факултету у свом приручнику са насловом Експериментишемо! (Kísérletezzünk) даје у руке просветних радника и родитеља благо на 230 страница, методичко упутство за безброј огледа који су



изводљиви на наставном часу или код куће, без икакве опасности. Огледи који нуде доживљај, траже личну ангажованост ученика и наставника, помоћу којих стижу до резултата индивидуалним или групним радом. Помоћу огледа живог посматрања појава, код ученика се развија пре свега личност, осећај потребе за знањем и за групни рад, логично размишљање за решавање и отклањање проблема који могу настати у току рада.

У приручнику је обухваћено 18 програмских целина и понуђени су једноставни експерименти са детаљним упутствима, избором опреме за реализацију

експеримента, посматрања, припремања збирки, забележака везаних за рад и долажење до жељених циљева и резултата.

Схеме, слике, табеле које су дате у приручнику су веома стручно и естетски припремљене. Помоћу њих човек, био то ученик или стручњак, постаје богатији и стручнији у раду. Површне и нетачне информације замењују се са стварним знањима и умењима. У приручнику су обрађени следећи садржаји:

1. Ваздух (помоћу 26 једноставних експеримената),
 2. Вода (38),
 3. Тло (3),
 4. Светло (12),
 5. Звук (5),
 6. Топлота (10),
 7. Кретање, динамика кретања (17),
 8. Особине гвожђа (5 задатака везаних за те особине),
 9. Лож материјали и сагоревање (3),
 10. Статички електрицитет и електрична струја (13),
 11. Магнетизам (9),
 12. Оријентација у простору (13)
 13. Метеоролошка мерења (помоћу 9 експеримената и посматрања, једне табеле за евидентирање промене температуре),
 14. Састав и структура биљака (91 оглед; осим огледа посматра се лист, пупољак, цвет, плод, делови биљака). Посматрају се услови за развој и живот биљака, као функционисање појединих органа биљака. Те процесе можемо пратити помоћу различитих експеримената.
 15. Животињски свет се посматра и изучава помоћу 29 огледа. Мери се, води се документација везана за рађање, развој, начин исхране и услове опстанка у датој средини.
 16. Човек – грађа и функционисање различитих органа прати се помоћу 59 значајних огледа и посматрања спољашњег изгледа тела, органа, карактеристичних црта коже на длану, итд.
 17. Млади истраживач у родном месту, зоо-врту, гробљу и у парковима (13). Шта се види као посебност у тим срединама? Води се дневник посматрања везан за те објекте.
 18. Еколошко образовање и оспособљавање младих (67).
- Аутор је посебно разрадио методе рада, системе евидентирања проблема, узорковање акватичне средине, ваздуха, тла, мониторинг систем и санације загађености урбане и природне средине.

Приручник даје прави одговор како треба радити у школама са децом. Експерименти и задаци су текстуално описани језиком који лако и коректно може да схвати просветни радник, родитељ и ученик. За реализацију се не тражи скупа

опрема, а што је најважније, такав рад не угрожава здравље и сигурност оних, који реализују наставу, стичу знање на описан начин. Ако се наставни садржаји савладавају помоћу ових упутстава, огледа, створиће се реално и квалитетно знање код ученика и трајан доживљај у раду – учењу.

Предлажем, да се приручник, писан на мађарском језику, за чији састав је коришћено близу 50 наслова, преведе на српски језик. Садржаји, методе рада, слике и начини решавања проблема у овом приручнику би обрадовали и помогли рад учитеља деце српске националности.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису НОРМА објављују се изворни научни чланци, претходна саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прикази књига, погледи и мишљења, хронике.

Рукописи се достављају на адресу уредништва: Учитељски факултет Сомбор, 25000 Сомбор, Подгоричка 4.

Сваки рад се доставља **на дискети** и **два примерка одштампана на папиру**, куцан дуплим проредом (2), **фонтом Times New Roman** величине 12 pt и треба да садржи следеће:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, научну титулу, назив установе у којој аутор(и) ради, адреса и контакт телефон;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представи основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**, навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора** у тексту цитира(ју) се тако што се наведе 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, издавача.
 - б) за чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
 - в) Аутори се наводе 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 нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикана: да буду читки и јасни за даљу репродукцију;
9. Обим приказа и хроника не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. Сви радови се рецензују и категоришу, после чега уредништво доноси одлуку о штампању;
11. Рукописи и дискета се не враћају.

РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.

ПУБЛИКАЦИЈЕ
У ИЗДАЊУ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Калиграфија (Т. Ераковић)	100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић).....	550,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....	300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
5. Методика познавања природе (Б. Грдинић)	250,00
6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер)	200,00
8. Општа социологија на мађарском (А. Сам).....	200,00
9. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић)	100,00
10. Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	200,00
11. Теорија и методика физичког васпитања (Н. Родић).....	300,00
12. Школска педагогија (П. Јанковић, Р. Родић)	400,00
13. Школска хигијена (С. Бербер).....	300,00
14. Алманах 2001.....	300,00
15. Алманах – тврди повез	350,00
16. Бедкер Учитељски факултет у Сомбору	100,00
17. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2)	250,00
18. Информатор 2002.....	50,00
19. Монографија I– Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
20. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
21. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
22. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
23. Норма 1/95	50,00
24. Норма 2-3/95	50,00
25. Норма 1-2/96.....	50,00
26. Норма 3/96.....	50,00
27. Норма 1-2/97.....	50,00
28. Норма 3/97.....	50,00
29. Норма 2-3/98.....	50,00
30. Норма 1-2/99.....	100,00
31. Норма 3/99.....	100,00
32. Норма 1-2/2000.....	100,00
34. Норма 3/2000	200,00
35. Норма 1-2/2001.....	300,00
36. Норма 3/2001	200,00

ОСТАЛЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ ЧИЈИ СУ АУТОРИ НАСТАВНИЦИ
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Екологија (С. Бербер)	300,00
2. Математички проблеми са пријемних испита за упис у средње школе (Н. Петровић)	50,00
3. Математички проблеми у причама (Н. Петровић).....	50,00
4. Рачунарски практикум за информатику и образовну технологију (Д. Солеша).....	330,00

Поруџбине: Учитељски факултет - Центар за издавачку делатност,
Подгоричка 4, 25000 Сомбор